
HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Seminardirektor a. D. Zahn auf Fild bei Moers, Oberlehrer a. D. Dr. Finger in Frankfurt a. M., Seminardirektor Heine in Köthen, Seminardirektor Dr. Jütting in Erfurt, Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach, Dekan Dr. Strack in Langgöns bei Gießen, Direktor Brandt an der höh. Töchterschule in Saarbrücken, A. Hollenberg, erster Seminarlehrer in Rheydt, Rektor Horn an der Präparandenanstalt in Orsoy, Zeglin, Vorsteher der Präparandenanstalt in Schmiedeberg i. Schl., Seminarlehrer Lettau in Königsberg i. Pr., Hauptlehrer O. Biermann in Barmen und Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen

redigiert von

Fr. Wilh. Dörpfeld,
Rektor.

Achtundzwanzigster Band.

Gütersloh 1884.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Januar 1884. 1884

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über die Verwertung der biblischen Geschichte in der heil. Schrift, sowie in der alten und mittelalterlichen Kirche.

Von Hugo Grosse in Halle.

Wenn auch die biblische Geschichte erst in späterer Zeit — besonders durch den Pietismus und die epochemachenden bibl. Historien von Joh. Hübner, 1714 — zu einer Disciplin der Volksschule geworden ist, so steht doch fest, daß der historische Inhalt der Schrift seit den ältesten Zeiten des Christentums im kirchlichen Unterricht Beachtung und Würdigung gefunden hat. Geschichtliche Momente aus dem Alten und Neuen Testament sind bereits in der Bibel selbst und in der Kirche vielfach in einer Weise verwandt worden, die noch jetzt unsere Beachtung verdient und die für die methodische Behandlung der bibl. Geschichte in der Schule von Bedeutung erscheint.

Werfen wir im Nachfolgenden einen Blick auf die Geschichte der Anwendung und Verwertung der biblischen Geschichte in der Schrift, sowie in der alten und mittelalterlichen Kirche.*)

I.

Bei dem Gebrauch der bibl. Geschichte im Alten Testament ist der heilsgeschichtliche Gesichtspunkt der leitende Gedanke. Die kanonischen Schriften erkennen die hohe bundesgeschichtliche Stellung des Volkes Israel, mit dem Gott einen Bund der Gnade geschlossen hat, an. Bestimmte Personen und Momente aus der heil. Geschichte werden, z. B. in den Psalmen, hochgeschätzt und besonders ausgezeichnet (die Erzväter, Moses, David, Auszug aus Ägypten, der Abfall während der Zeit des Wüstenzuges, das Gesetz, der Tempel, Jerusalem). Wo die Propheten auf die frühere Geschichte ihres Volkes zurückgreifen, da weisen sie stets auf die Thatsachen von grundlegender Bedeutung für die Heilsgeschichte oder von in sich

*) Vgl. R. Knoke (jetzt Prof. in Göttingen): „Zur Methodik der bibl. Geschichte. Eine historisch-genetische Untersuchung (Meyer, Hannover)“, welchem trefflichen Werke wir hier oft folgen. Möge der Verfasser den den systematischen Abschluß gebenden II. Teil bald erscheinen lassen.

klarem sittlichem Werte hin. Schon vor dem Abschluß des Kanons machte sich die Neigung geltend, in kurzer zusammenfassender Weise die Hauptmomente der israelitischen Geschichte mitzuteilen. (Psalm 78). Die Form, in der die bibl. Geschichte sich darstellt, ist die erzählende, die sich frei an den überlieferten Text anlehnt. Auch in der apokryphischen Zeit war der Sinn für den Wert der bibl. Historie nicht ganz erloschen (vgl. das Buch Sirach). — In den Schriften des Neuen Testaments werden vielfach geschichtliche Momente des Alten Testaments verwertet. Jesus erinnert z. B. an den Untergang von Sodom und Gomorrha, er verwendet die Thatsache, daß David von den Schaubroten aß, als ihn hungerte, zum Beweis der Zulässigkeit, am Sabbath Ähren auszuraufen und zu essen u. a. Gewisse Personen und Ereignisse des Alten Testaments sind für solche aus dem Neuen Testament typisch (Erhöhung der Schlange durch Moses und Erhöhung des Menschensohnes). Als der Messias weiß er sich als den Abschluß des Alten Testaments. Auf einzelne Momente aus seinem Leben (auf seine Sündlosigkeit, sein Leiden, Sterben, Auferstehen, die Sendung des heil. Geistes) legt er besonderes Gewicht.*) Ähnliche Züge finden wir in den Evangelien; sie stellen Jesum als den im Alten Testament verheißenen Christ dar. Auch die Apostelgeschichte zeigt einen ähnlichen Gebrauch des Alten Testaments. Besonders wichtig ist hier Kap. 7, welches bekanntlich in Rochows Schulen als Ausgangspunkt für den Unterricht in der biblischen Geschichte gebraucht wurde.**) Stephanus erzählt in seiner Rede die Hauptmomente der biblischen Geschichte des Alten Testaments von der Berufung des Erzvaters Abraham an bis zum Tempelbau Salomos. Er weist dabei auf die allen Israeliten bekannten Thatsachen summarisch hin, oder er erzählt ausführlicher (bald mit Anführung des alttestamentlichen Textes, bald umschreibend). Paulus giebt in seiner Predigt in Antiochien (Act. 13, 16 ff.) eine Übersicht über die Geschichte Israels von dem Auszuge aus Ägypten bis auf David. Auch in den epistolischen Büchern finden einzelne geschichtliche Personen und Thatsachen des Alten Test. Verwendung (z. B. Röm. 4, Ebr. 7. und 11, 1 Petr. 3, 19, Jak. 2, 21. 25, 1 Kor. 10 u. a.). Paulus erzählt 1 Kor. 11, 23—25 den geschichtlichen Vorgang der Stiftung des heiligen Abendmahls und schließt sich dabei wörtlich an die Synoptiker an.***)

II.

Über das Auftreten der bibl. Geschichte in der alten Kirche ist folgendes zu sagen: „Bei dem Mangel eines eigentlich historischen Sinnes und bei dem ge-

*) Vgl. Heine, Beiträge zum Verständnis der Lehrweise unsers Herrn Jesu Christi (Gütersloh, Bertelsmann).

**) Heppe, Geschichte d. deutschen Volksschulwesens I, S. 157 (1858).

***) Vgl. Nöldeke, Die alttestamentliche Litteratur (1868) — Diestel, Gesch. des Alten Testaments (1869) — Reuß, Geschichte der heil. Schrift Neuen Testaments — Knoke a. a. O. S. 6 ff.

ringen Interesse, welches das historische an sich der damaligen Zeit bot, ist es erklärlich, wie die Geschichte, speciell die bibl. Geschichte verhältnismäßig in den Hintergrund tritt. Ganz unbeachtet bleibt freilich das historische und sein Wert für den Glauben nicht. Es sei nur beispielsweise an die verschiedenen Formen der regula fidei erinnert, in welche frühzeitig die Geburt, das Leiden, der Tod, die Auferstehung und die Auffahrt Jesu als Gegenstände des Glaubens aufgenommen wurden. Ein Interesse, auch diese historischen Momente unter dogmatische Gesichtspunkte zu stellen, läßt sich dabei freilich nicht verkennen, zumal wenn wir die Form vergleichen, welche das Symbolum in Nicäa erhielt. Es fehlt auch nicht an Versuchen, die Momente der heiligen Geschichte zu einem einheitlichen Ganzen zu verweben, allein auch diese Versuche leiden unter dem Drucke einer Art christlicher Geschichtskonstruktion, nach der die geschichtlichen Thatsachen mit großer Subjektivität ausgewählt, zurechtgelegt und benutzt werden. Es waltet auch bei diesen Versuchen das dogmatische oder apologetische Interesse mehr als das eigentlich historische vor" (a. a. O. S. 37 ff.). In dieser Periode setzte sich allmählich der Kreis der evangelischen Perikopen an. Damit ist aber ein wichtiger Schritt zur Darstellung und Betrachtung eines bibl. Einzelbildes gethan. Nehmen wir hinzu, daß die Betrachtung desselben in wesentlich volkstümlicher Weise geschehen mußte, so haben wir in der Form der Homilien oder Katechesen eine eigentümliche Gestalt, in welcher uns die „biblische Geschichte" in ihrer ursprünglichen Form zuerst begegnet. — Die Behandlung der biblischen Geschichte ist in den zu jener Zeit herrschenden theologischen Richtungen eine verschiedene. Die Gruppe der apostolischen Väter hebt sich bestimmt von der Gruppe der Apologeten ab; man hat sich auch gewöhnt von einer alexandrinischen, nordafrikanischen, lateinisch-römischen und antiochenischen Gruppe oder Schule zu sprechen.

Unter den unmittelbaren Apostelschülern hat Clemens Romanus in seinem ersten Brief an die Korinther einen reichen, wenn auch einseitigen Gebrauch (es kommt ihm auf die paränetische Anwendung an) von der biblischen Geschichte gemacht. Dieselbe lehnt sich in ihrer Form eng an die ursprüngliche Erzählung an, im ganzen wird der biblische Text wiedergegeben, die Personen sind redend eingeführt; doch wird auch zur Ausschmückung des Einzelnen auf die Tradition gegriffen. Man würde irren, wenn man von den Schriften der übrigen apostolischen Väter eine gleiche ergiebige Ausbeute nach dieser Seite hin erwartete. Sehen wir von dem Briefe des Barnabas ab, so finden wir kaum etwas, was der Erwähnung wert wäre, wenn es nicht eben diese Thatsache selbst ist, daß christliche Schriftsteller so geringen Gebrauch von der heiligen Geschichte gemacht haben. Allein diese Thatsache erklärt sich wiederum naturgemäß aus den Verhältnissen, unter welchen die erwähnten Schriften (z. B. die Briefe des Ignatius und des Polykarpus) entstanden, aus dem Zwecke und der Absicht, die sie verfolgen.

Unter den Apologeten ist zunächst zu nennen Justin der Märtyrer „der Christ im Philosophenmantel“ († c. 167), der in seinen drei apologetischen Werken (den beiden Apologieen und in einem mit dem Juden Tryphon gehaltenen Dialog) allerdings vom religions-philosophischen Standpunkte ausgeht und mehr die dogmatischen und ethischen Gesichtspunkte hervorhebt, während ihm für eine streng geschichtliche Erörterung und Betrachtung der einschläglichen Frage das Verständnis noch abgeht. Allein im Laufe seiner Darstellung ist er doch genötigt, auch auf die geschichtliche Thatsache des Christentums zurückzugreifen und das geschichtliche Verhältnis des Alten Test. dazu zu beleuchten, so daß wir uns ein Bild seiner Anschauungen und Vorstellungen nach dieser Seite hin machen können. Hinsichtlich der Form, in der die biblische Geschichte bei Justin auftritt, ist zu bemerken, daß bei ihm keine bestimmt ausgeprägte Gewohnheit wahrzunehmen ist. Während er im allgemeinen sich an den biblischen Text hält, ja sogar denselben aus der Schrift selbst in der Weise entnimmt, daß er ausdrücklich anzeigt, wo er etwas überschlägt, erzählt er an anderen Stellen geschichtliche Thatsachen frei mit seinen eigenen Worten, z. B. den Untergang Sodoms und Gomorrhas und die Berufung des Mose. Überblicken wir die Anschauungen, welche uns bei Justinus Martyr aufstoßen, so müssen wir das Eigentümliche derselben in folgenden Punkten erkennen. 1. Es besteht die engste Verbindung zwischen dem Alten und Neuen Testament. 2. Die Weissagungen der Propheten sind in Christo im ganzen wie im einzelnen buchstäblich erfüllt. 3. Es ist ein Fortschritt in den Weissagungen des Alten Testaments zu erkennen (Abraham, Jakob, Juda, David weissagen immer bestimmter). 4. Im Alten Testament wird der ausgiebigste Gebrauch typologischer Hindeutungen auf Christus gemacht. 5. Selbst das Heidentum bestätigt in seinen mythologischen Vorstellungen, die Zerrbilder alttestamentlicher Anschauungen sind, und in einzelnen Aussprüchen seiner Philosophen, welche dem Alten Testament entnommen sind, die Wahrheit des Christentums. 6. Der volle Beweis dieser Wahrheit ruht aber auf der historischen Thatsache der Erfüllung der alttestamentlichen Weissagungen.*) Tiefer und vielseitiger als bei Justin ist die Anwendung der heiligen Geschichte bei Irenäus, dem „geistigen Enkel des Johannes“ und Bischof zu Lyon († c. 202); dieselbe trägt einen vorwiegend polemischen resp. apologetischen Charakter, jedoch fehlt die der alten Kirche eigentümliche allegorische, symbolische Verwendung der heil. Geschichte nicht. Deshalb sind auch die Ideen, welche hier in Bezug auf unsere Disciplin entwickelt werden, streng genommen mehr zufällige. Gleichwohl sind es grundlegende Ideen, und es wäre kaum zu denken, daß Irenäus sie nicht ebenso energisch und klar vertreten haben sollte, wenn er statt einer Polemik gegen die Gnostiker eine heilige Geschichte für die Gemeine geschrieben hätte. Zahlreiche (besonders neutestamentliche) Erzählungen finden bei Irenäus Verwendung. Hinsichtlich der Form herrscht Verschiedenheit; bald wird genau mit

*) Vgl. Knoke a. a. O. S. 46 ff.

den Worten der Schrift erzählt, bald wird der Text zusammengezogen und nur die Hauptmomente treten hervor. Auffallend gering ist die ethische Verwertung der biblischen Geschichte; es steht das mit dem Zusammenhange in Verbindung, in welcher sie auftritt. Doch fehlt die ethische Verwertung nicht ganz. Im großen und ganzen fühlen wir uns von der Denkweise und dem Verfahren des Irenäus angenehm berührt. — Origenes, († 254), das große „Orakel der Kirche" haben wir als den klassischen Vertreter jener Verwendung der biblischen Geschichte zu betrachten, die erst dann den vollen Gehalt der heil. Geschichte glaubt erschöpft zu haben, wenn sie sich frei gemacht von der Betrachtung des ersten, buchstäblich=historischen Sinnes derselben, um den tieferen Sinn, der darin verborgen liegt, zu erfassen. Das Neue, das uns bei Origenes entgegentritt, ist, daß er das Neue Test. als gleiche Erkenntnisquelle für den christlichen Glauben anerkennt, wie das Alte Test., daß er beide als ein organisches Ganzes auffaßt. Über fast alle Bücher der heil. Schrift hat er teils gelehrte Kommentare geschrieben, teils Homilien gehalten. Er — der Gesetzgeber für die Schrifterklärung in der alten Kirche — unterscheidet einen somatischen (buchstäblichen), einen psychischen (tropischen, moralischen) und einen pneumatischen (mystischen, allegorischen) Sinn.*) Die Notwendigkeit zu einer vom nächsten Wortverstand abgehenden Deutung wird dadurch erhärtet, daß ein Beharren beim buchstäblichen Sinne die bibl. Anschauung sehr erniedrigen und vielfach Widersprüche ergeben würde. Tiefer als der buchstäbliche Sinn erfaßt das Geheimnis der Schrift der Psychiker durch die Gewinnung des moralischen Sinnes. Derselbe ist überall in der Schrift zu finden. Ihn erkennen nur die Geförderten. Er besteht freilich nicht in einer bloßen moralischen Nutzanwendung, sondern darin, daß man in den Erzählungen Bilder und Exemplifikationen ethisch=mystischer Vorgänge erkennt, welche den Prozeß der sittlichen Regeneration des Menschen veranschaulichen. Am tiefsten dringt in das Verständnis der heil. Dinge derjenige ein, welcher den pneumatischen oder den mystischen Sinn erfaßt, d. h. die Beziehung derselben auf das Reich Gottes, wie es teils ein diesseitiges, teils ein jenseitiges ist. Den Juden und den meisten Gläubigen ist dieser mystische Sinn verschlossen.**) (Später machten alle bedeutenden Lehrer der alten Kirche von der allegorischen Auslegung Gebrauch, z. B. der größte Kirchenvater des Abendlandes, Augustinus.)

Die gegen Ende des 3. Jahrhunderts in der syrisch=mesopotamischen Kirche sich bildende exegetische Richtung, die sog. antiochenische Schule, ließ es sich angelegen sein, den wörtlichen und ursprünglichen Sinn der Schrift zu ermitteln und diesen in unmittelbar praktischer Weise zu verwerten (einer ihrer hervorragendsten

*) Vgl. E. Reuß, Geschichte der heil. Schriften Neuen Test. (5. Aufl.) B. II, 256 ff.

**) Vgl. Diestel, Geschichte d. Alten Test. S. 83 ff. — Redepenning, Origenes (Bonn, 1841 und 1846). — Knoke a. a. O. S. 63 ff.

Vertreter ist Theodorus von Mopsuestia, † 429). Ihre Arbeiten und Ansichten blieben jedoch im ganzen unbeachtet, da sie nicht dem herrschenden Geschmacke entsprachen. Es läßt sich nicht leugnen, daß die nüchterne Auslegungsweise dieser Schule nicht frei von Einseitigkeit sich hielt; sie beachtete zu wenig das historische zur Ermittelung des Sinnes, sie begnügte sich, den unmittelbaren Wortsinn erfaßt zu haben. Sie wird uns nicht nach allen Seiten hin befriedigen; und doch berührt sie uns angenehm, weil sie bei der Sache selbst bleibt und nicht mit den Flügeln der Allegorie uns von dem schlichten Sinne der biblischen Erzählung wegzutragen sucht.

Bereits in der alten Kirche wurde der Versuch gemacht, den historischen Stoff der biblischen Geschichte zu einem Ganzen zusammen zu stellen. Keins dieser Werke giebt jedoch die biblische Geschichte so, daß sie ein in sich abgeschlossenes Ganzes bildet, sondern die biblische Geschichte wird immer als Teil einer größeren Periode betrachtet, sei es der Kirchen-, sei es der Weltgeschichte. Es gehören hierher besonders die Chronik des Sulpicius Severus, der historische Teil der großen Apologie des Augustinus: „Über den Gottesstaat", die kirchengeschichtlichen Werke des Eusebius und die weltgeschichtlichen Arbeiten des Beda Venerabilis, falls wir diesen noch als einen Schriftsteller der alten Kirche betrachten. Die genannten Werke fußen jedoch in mancher Beziehung auf dem ersten größern Versuche, die Geschichte des jüdischen Volkes im Zusammenhange darzustellen, wie er uns in den „Jüdischen Altertümern" des Flavius Josephus vorliegt. — Die „Jüdischen Altertümer", für hellenische Leser berechnet, sind eine Apologie des jüdischen Volkes, eine weltliche Geschichte des Volkes Israel. Darin liegt ihr Verdienst vom welthistorischen Standpunkte aus, vom Standpunkte unserer Disciplin dagegen müssen wir darin ihre Schwäche erkennen. Gleichmäßig und ohne Unterscheidung des Wertes werden die kanonischen und akanonischen Bücher des Alten Test. als Quellen gebraucht; wo diese ausgehen, wird aus anderen Quellen oder aus der eigenen Anschauung erzählt. Was die Anlage des Buches betrifft, so ist dieselbe einzig durch den Faden der Geschichte, durch den Verlauf der Thatsachen bedingt. Eine leitende historische Idee tritt uns beim Lesen nirgends entgegen. Das Auffallendste von allem ist, daß die specifische Eigentümlichkeit der heiligen Geschichte, die allmähliche Entfaltung und Offenbarung der göttlichen Heilsidee ganz unberücksichtigt gelassen ist. Das geht soweit, daß selbst der Name Gottes, der doch so charakteristisch für den Glauben Israels ist, nicht einmal erwähnt wird. Ebenso stellt sich die Darstellung des Josephus darin als eine selbständige dar, daß er sich dem biblischen Texte gegenüber sehr frei bewegt. Ohne sich an den Ausdruck oder den Ton der biblischen Darstellung zu binden, verfährt er verkürzend oder erweiternd, je nachdem das Erzählte seinen Lesern Interesse erwecken kann. Der Gedanke, daß das göttliche Wort an sich eine große Macht und Gewalt in sich birgt, liegt ihm fern; ihm kommt es vielmehr darauf an, das Inter-

esse der Hellenen durch hellenischen Humanismus, durch hellenische Urbanität und Rhetorik zu gewinnen. An vielen Stellen malt er die Situation in gut gemeinter, aber recht trivialer Weise aus; zuweilen begegnet uns ein rationalisierendes Element oder eine Neigung zu vernünftiger Erklärung.*) Josephus liebt es, in der anführenden Redeweise zu berichten, wo die Schrift die direkte Redeweise gebraucht; noch häufiger läßt er seine Helden ihre Gedanken in wohl geordneten Reden aussprechen, die gänzlich das biblische Gepräge abgestreift haben. Eigentümlich ist seiner Darstellung der Hinweis auf Nachrichten aus heidnischen Schriftstellern. Oft läßt er, nachdem er den Tod eines hervorragenden Mannes erzählt, eine kurze Beurteilung folgen. — Mit diesem Werke des Josephus hat die kirchengeschichtliche Chronik des Sulpicius Severus eine gewisse Ähnlichkeit (Form der Diktion und Anordnung des Stoffes). Doch finden sich auch Differenzpunkte. Er faßt die heilige Geschichte — und das erscheint als Fortschritt — als Teil der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, deren Mittel- und Brennpunkt Christus ist. Auf die Darstellung messianischer Stellen geht Severus aber selten ein; in der Allegorese hält er Maß; seine Vorliebe zu chronologischen Untersuchungen tritt hervor. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so läßt er sich in dieser Beziehung lediglich durch die Darstellung der Schrift leiten; er bringt deshalb manches, was wir in unsern biblischen Geschichten auszulassen pflegen. Er versucht in die Erzählung der geschichtlichen Bücher die Berichte der übrigen Bücher einzuflechten (Hiob bei Moses). Die Form, in welcher Severus die biblische Geschichte erzählt, ergiebt sich aus der ganzen Anlage und dem Zwecke seines Werkes. Da er im wesentlichen zusammenzieht und nur die Hauptmomente hervorhebt, so ist es natürlich, daß sein Stil ein ganz selbständiges Gepräge gewinnt, wenn er sich auch im Ausdrucke oft an die Bibel anlehnt. Er referiert eben im eigentlichen Sinne des Wortes und seiner Diktion fehlt deshalb das rhetorische und dramatische Element, welches der Schrift so reichlich eigen ist.*) In der großen Apologie des Augustinus († 430) „Über den Staat Gottes" tritt die biblische Geschichte nicht als ein selbständiges Ganzes auf, sie entwickelt im Zusammenhange der ganzen Apologie die historische Seite derselben. Für Augustin liegt nämlich in der Geschichte des Volkes Israel ein positiver Beweis der Wahrheit des Christentums, wie umgekehrt in der Geschichte der weltlichen Reiche ein Beweis für die Unzulänglichkeit der heidnischen Weltanschauung und das Widergöttliche des Weltstaates liegt. So kommt denn also das Neue hinzu, daß Augustin die heil. Geschichte in Parallele zu der profanen Geschichte stellt. Es ist eine Vorliebe für die Geschichte des Alten Test. gegenüber der des Neuen Test. nicht zu verkennen. Aus dem Alten Test. wird dann wieder mit besonderem Interesse der Inhalt der Ge-

*) Knoke a. a. O. S. 83.

**) Knoke a. a. O. S. 87 ff.

nesis betrachtet und erwogen, aus der Genesis die Schöpfungsgeschichte. Das ganze Alte Test. ist eine Prophetie, die in der Form des Typus, der Allegorie oder in direkten Aussagen auf Christum hinweist; in ihm findet das Alte Test. nach allen Seiten hin seinen Abschluß. Neu dagegen ist in der Darstellung des Augustinus die Beziehung, in welche die biblische Geschichte zu der Geschichte überhaupt gestellt wird. Sie steht nicht absolut isoliert da, sondern findet ihre Parallele in der profanen Geschichte. Beide bilden einen Gegensatz wie die entgegengesetzten Pole eines Magneten, aber sie binden sich doch gegenseitig, wie die positiven und negativen Elemente der Elektrizität. Neu ist ferner, daß Augustin den Stoff der biblischen Geschichte in gewisse natürliche Glieder oder Perioden teilt. Neu ist endlich der Gedanke, daß er die biblische Geschichte als einen Teil der Geschichte des Reiches Gottes faßt, die ihren vorweltlichen Ursprung und ihren nachweltlichen Abschluß hat. — Während Augustin auf eine theologische Verwertung der biblischen Geschichte sein Absehen richtet, stellten rein chronologische Arbeiten dieser Periode die historischen Fakta der bibl. Geschichte mit solchen aus der Kirchen- und Profangeschichte zum Zwecke der schnellen Übersicht zusammen, z. B. die Arbeiten des Eusebius, Hieronymus, die beiden Schriften des Beda Venerabilis über die Zeitrechnung. In den letzteren werden die Hauptdaten der heiligen Geschichte kurz zusammengestellt, die gleichzeitigen Ereignisse der profanen Geschichte angeführt, mit besonderem Eifer und Genauigkeit die verschiedenen Zahlenangaben der heiligen Schrift und der griechischen Übersetzung verglichen und gegeneinander abgewogen, um daraus eine genaue Berechnung über das Alter der Geschichte zu gewinnen, und das Ganze wird dann wie bei Augustinus in sechs Weltalter geteilt. Das Interesse an den Zahlen, das chronologische und synchronistische Interesse hat offenbar den Vorrang und das Übergewicht gewonnen.*)

Die in der heiligen Geschichte vorhandene Fülle poetischer Elemente mußte dichterische Gemüter zu Versuchen veranlassen, einzelne Episoden und längere Abschnitte aus derselben in poetischer Diktion zu erzählen. Der spanische Presbyter Juvencus (um 330) dichtete eine Messiade, die Historia evangelica; ein gewisser Victorinus (um 370) schrieb ein Gedicht von dem Tode der sieben makkabäischen Brüder; Cölius Sedulius besang die Hauptmomente der ganzen biblischen Geschichte, andere griffen anderes heraus, um es in poetische Formen zu gießen. Das Gedicht des Juvencus schildert das Leben Jesu nach den Evangelien. Der Stoff ist aus diesen harmonistisch zusammengetragen. Eine zwiefache Einleitung, falls die erste wirklich von der Hand des Juvencus ist, bildet den Eingang zu dem Gedichte. Die ersten acht Verse charakterisieren kurz die vier Evangelien, nach denen der Dichter erzählt. In dem folgenden Abschnitte spricht der Dichter die Hoffnung aus, daß, wenn schon die Thaten der Helden, die Homer

*) Knoke a. a. O. S. 90 ff.

und Virgil besungen, dem allgemeinen Gesetze des Unterganges entrissen wären, auch sein Werk bis ans Ende der Tage bestehen werde, da jene nur trügerische Fabeln berichtet, er aber das Leben Jesu besinge. Er erbittet deshalb den Beistand des göttlichen Geistes zu seinem Gedichte. Dann beginnt die Erzählung von der Verkündigung der Geburt des Johannes und setzt sich fort bis zur Auffahrt Christi. Den Schluß bildet ein Epilog, in welchem Juvencus es bekennt, daß ihm die Gnade Christi bei seiner Dichtung geleuchtet, und in welchem er des Kaisers Constantinus rühmend erwähnt, woraus vielleicht auf die Absicht des Juvencus geschlossen werden darf, diesen dem Christentum zugethanen Monarchen ganz für dasselbe zu gewinnen. Was nun die Ausführung betrifft, so ist zunächst ins Auge zu fassen, daß der Dichter sich Homer oder besser dessen Nachahmer Virgil zum Vorbilde genommen hat. Wie dieser erzählt er bekannte Geschichten im Gewande der homerischen Epen. Oft berührt er sich mit Virgil im Ausdrucke, die Gedanken auch andrer lateinischer Dichter benutzt er nicht ohne Geschick. Daher macht uns die biblische Geschichte bei Juvencus einen so befremdenden Eindruck. Wir müssen bekennen, was wir hören, es ist derselbe Stoff, den uns die Evangelien erzählen, aber ihm ist etwas beigemengt, was einer andern Welt angehört. Der schlichte, fließende Ton der einfachen Diktion hat etwas Holperiges bekommen, weil die Gedanken in das enge Gewand des Hexameters gezwungen werden mußten. Manche Ausdrücke der biblischen Erzählung sind um des Verses willen mit andern vertauscht, deren Berechtigung erst durch einen gelehrten Exkurs nachgewiesen werden kann. An anderen Stellen muß der biblische Gedanke sich eine Verschränkung gefallen lassen und ist nur mit Rücksicht auf die genaue Kenntnis des Urtextes zu verstehen. Im allgemeinen ist jedoch zu rühmen, daß Juvencus dem Historischen in seiner Darstellung den Vorrang läßt.*) — Hier erscheint es angemessen der apokryphischen Litteratur, der sogenannten Apokryphen des Neuen Test., zu gedenken. Der fromme Eifer begnügte sich nicht an den Berichten der wirklich vorhandenen Urkunden; diese boten dem heiligen Wissensdurste manche Lücken dar, die man so gern ausgefüllt gesehen hätte, und schwiegen auf manche Fragen, welche die Neugier nur allzuleicht aufwarf. Wo die geschichtlichen Quellen aufhörten, bot sich der Phantasie ein weites Spielfeld, auf dem sie sich wacker umhertummeln konnte. Man suchte die kurzen Andeutungen der Schrift durch möglichst weite Ausdeutungen und Ausschmückungen für den vielseitigen Gebrauch fruchtbar zu machen; man war bestrebt, das Schweigen der Schrift über gewisse Punkte durch ein beredtes Erzählen zu ersetzen und dadurch einem schwer empfundenen Mangel abzuhelfen. Im allgemeinen war man dabei bemüht, die Erzählungen, die man auf diese Weise und zu diesem Zwecke erdachte, im Sinne der heiligen Geschichte zu dichten. Doch das gelang nicht immer, der heiligen Einfalt geschah es nur allzu oft, in recht geschmackloser

*) Vgl. die Probe bei Knoke a. a. O. S. 104 (Anbetung der Weisen).

Weise Situationen zu erdenken und die erdachten ebenso geschmacklos auszuführen. — Doch diese im ganzen mehr unschuldige Thätigkeit frommer Phantasie war nicht die einzige Ursache, aus welcher sich die neutestamentlichen Apokryphen erklären; manche von ihnen verraten zu sehr ein dogmatisches Interesse, das sie verfolgen, als daß wir nicht veranlaßt sein sollten, eben aus diesem Interesse ihre Entstehung zu erklären. Bei der wissenschaftlichen Ausbildung der kirchlichen Dogmen von der Gottheit Jesu, von der Wirklichkeit und dem Werte seines Versöhnungstodes u. a. regte sich das natürliche Bedürfnis, diesen abstrakten Lehren das lebendige Substrat konkreter Geschichtsbilder zu Grunde zu legen. Wo nun der Bericht der Schrift zu kurz dazu erschien, mußte er sich eine weitere Ausführung gefallen lassen; wo er ganz vermißt wurde, war man um so eifriger bemüht, das anerkannte Dogma durch eine historische Grundlage zu erhärten, damit auch dem Blödesten die Wahrheit der Lehre einleuchtete. Die apokryphische Litteratur des Neuen Test. ist ziemlich reich und gehört verschiedenen Zeiten an; ihre Berichte sind nach Inhalt und Form sehr verschieden. Rücksichtlich ihres historischen Wertes sind sie aber einander völlig gleich, sie enthalten nichts als Einfälle einer keineswegs überall absichtslos dichtenden Phantasie (a. a. O. S. 105 ff.). Auch im Koran und andern mohammedanischen Schriften, sowie im Talmud finden sich Berichte über das Leben Jesu, die apokryphischen Charakter zeigen; jene sind im ganzen von einem der Person Jesu günstigen Sinne gehalten, diese tragen den Stempel der Gehässigkeit an sich.

Haben wir im Vorhergehenden mehr die wissenschaftliche Behandlung von seiten der großen Lehrer der alten Kirche ins Auge gefaßt und nachzuweisen gesucht, wie sie in ihren exegetischen, apologetischen und historischen Werken rücksichtlich der biblischen Geschichte im ganzen und im einzelnen verfuhren, so werden wir nun noch diejenige Thätigkeit der alten Kirche ins Auge zu fassen haben, wo sie aus dem unmittelbaren Bedürfnis der Gemeine heraus erbauend und belehrend wirkte: die Verwendung der biblischen Geschichte in der Homilie und Katechese.

Es erscheint durchaus natürlich, daß der christliche Gottesdienst anfangs sich eng an den jüdischen Synagogendienst anschloß. Die Verlesung der Schriften des A. Test., später die Verlesung auch apostolischer Schriften bildete einen Hauptbestandteil des christlichen Kultus, wie Justin bereits berichtet (deshalb entstanden Übersetzungen, z. B. die syrische, die gotische des Ulfila, die Vulgata des Hieronymus, welche letztere auch auf die Auffassung und Behandlung der biblischen Geschichte von Einfluß war). An die Schriftlektion schloß sich eine Ansprache, Predigt, auch Homilie genannt an. Ihr Absehen richtet die Homilie der Alten auf eine praktische Auslegung des zu Grunde gelegten biblischen Textes; das Zwingende und Fassende der biblischen Geschichte, das dramatische Gepräge der Erzählung kommt nicht recht zur Erscheinung. Als Begründer der kirchlichen

Homilie gilt Origenes; außerdem sind zu nennen Joh. Chrysostomus († 407), der Meister der Beredsamkeit in der griechischen Kirche, Augustinus, Gregorius u. a. Es spricht aus diesen Homilien ein ernster, gewissenhaft untersuchender Geist; der Prediger bemüht sich, den Inhalt der Erzählung zur Anschauung zu bringen. Es fehlt auch nicht der Ernst einer sittlichen Betrachtung und Verwertung der Geschichte; aber wie lose ist oft der Zusammenhang, wie gesucht die Anwendung. Es findet sich bei ihm auch eine Beachtung des künstlerischen Moments; allein diese kommt mehr bei seiner Ausarbeitung, die in oft dramatischen Antithesen sich bewegt, als bei der Betrachtung der Geschichte als solcher zu Tage. Ist es doch schon ein Fehler, daß eben nicht die ganze Geschichte als Ganzes der Gemeine vorgeführt wird, sondern daß das Interesse sich in der Betrachtung der einzelnen Teile als unverbundener Atome verliert. Im Laufe der Zeit machte die homiletische Erklärung ganzer Bücher der Schrift der Auslegung bestimmter Abschnitte Platz; es wurde damit der Gemeinde ein bestimmtes biblisches Geschichtsbild vorgeführt (vgl. die Homilien des Beda Venerabilis).

Wenden wir uns nun der andern Seite der praktischen Lehrthätigkeit der alten Kirche zu, der Unterweisung der Katechumenen in dem sogenannten katechetischen Unterrichte.*) Wir würden irren, wenn wir in diesem Unterrichte die unmittelbarste Parallele zu der religiösen Seite unseres Volksschulunterrichtes finden zu können glaubten. Die Katechumenen der alten Kirche sind nicht solche, die durch die Taufe bereits in die volle Gemeinschaft der Kirche aufgenommen sind, sondern die erst das Verlangen, Mitglieder derselben zu werden, kund gegeben haben. Es sind also Erwachsene, nicht selten Gebildete und Gelehrte, deren Bildungsstandpunkte entsprechend die unterrichtliche Unterweisung angepaßt werden mußte. Diese trug deshalb einen vorwiegend lehrhaften, einen an das dogmatische Gebiet streifenden Charakter; es kam ja darauf an, bei den Übertretenden eine klare Erkenntnis des Inhaltes der christlichen Heilslehre zu vermitteln, damit der Eintritt in die christliche Gemeinschaft nicht als ein zufälliger angesehen werden konnte. Es ist natürlich, daß auch die Kenntnis des historischen Inhaltes der heiligen Schrift den Katechumenen vermittelt werden mußte; allein bei der damaligen Anschauung vom Historischen überhaupt war es natürlich, daß das Specifische der Geschichte des Alten und Neuen Test. gegenüber jeder andern Geschichte nach Form und Inhalt weniger beachtet blieb. Bekanntlich zerfielen die Katechumenen der alten Kirche in drei Klassen. Die Katechumenen der ersten Stufe hießen wohl kurz Christen oder später Zuhörer (audientes); dieselben durften und mußten Hörer der Predigt sein. Daneben erhielten sie noch besonderen Unterricht, außerdem wurden ihnen bestimmte, für sie geeignete Bücher

*) Ad. G. Weiß, Die altchristliche Pädagogik dargestellt in Katechumenat und Katechese der ersten 6 Jahrh. (1869).

vorgelesen. Eine Einsicht in das Lehrverfahren dieser Stufe gewährt der Traktat des **Augustinus**: „De rudibus catechizandis“ (vom Anfangsunterricht im Christentum). Diese Schrift, die einen großen Schatz pädagogischer Weisheit enthält und beherzigenswerte Winke für die Behandlung der biblischen Geschichte giebt, teilt sich in einen methodischen Teil, welcher die Weise des Verfahrens beschreibt und in einen praktischen, welcher zwei Musterkatechesen bietet. Schon die Einleitung zeigt, daß der geschichtliche Vortrag den Hauptbestandteil der katechetischen Unterweisung ausmachte. In dieser **Grundlegung** für den folgenden dogmatischen Unterricht mit der **biblischen Geschichte** ruht zum Teil die hohe Bedeutung der Schrift.*) Einige der hierher gehörenden Hauptgedanken mögen ihre Stelle finden. „Die Erzählung nennt man dann vollständig, wenn sie jeden, der solche Unterweisung empfängt, von den Worten der Schrift an: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde“ bis zu den gegenwärtigen Zeiten der Kirche führt. Damit ist nun aber nicht gesagt, daß wir den ganzen Pentateuch, die Bücher der Richter, der Könige, des Esra, die ganzen Evangelien und Apostelgeschichten entweder, wenn wir sie wörtlich gelernt, aus dem Gedächtnis wiedergeben, oder mit unseren eigenen Worten alles, was diese umfangreichen Bücher enthalten, der Reihe nach hererzählen und darlegen sollen; sondern wir sollen das Ganze nach den Hauptsachen und nach allgemeinen Gesichtspunkten zusammenfassen und dabei besonders merkwürdige Thatsachen auswählen, welche Reiz für die Zuhörer**) haben, und gerade mit den Wendepunkten der Geschichte zusammentreffen. Dann ist man nicht genötigt, die Zuhörer von ihrer Betrachtung, wenn man sie nur wie unter einem Schleier gezeigt, gleich wieder zu anderem fortzureißen, sondern kann, länger bei ihnen verweilend, sie gleichsam aufrollen und ausbreiten und dem Geiste der Hörer zu bewundernder Anschauung darbieten, das übrige dagegen schnell durchlaufend in den Zusammenhang einweben. Auf diese Weise tritt das, was wir besonders betont haben wollen, durch die Hintanstellung des andern in den Vordergrund; der Zuhörer aber, den wir durch unsere Erzählung anregen wollen, kommt nun nicht im voraus ermüdet bei solchen Punkten an, und dem Schüler, den wir lehrend unterrichten, überschüttet man nicht das Gedächtnis.“ Dem Augustin ist das praktische Ziel der

*) Der ehemalige Bischof Gruber von Salzburg hat diese Schrift, die Schmidt (Gesch. der Päd. II, 67) „die erste christliche Katechetik“ nennt, als Grundlage zu seinen katechet. Vorlesungen benutzt.

**) Augustin giebt den Rat, mit denen, welche sich bereits innerlich zum Christentum bestimmt haben, kurz zu verfahren und nicht das ihnen bereits Bekannte zum Überdruß „einzutrichtern“; bei ihnen gilt es vielmehr in die Tiefen hineinzuführen. Diejenigen, welche durch die Rhetorenschulen gegangen sind und deshalb andern Menschen an Redefertigkeit voranzustehen scheinen, heißt Augustinus vor allen Dingen zum „Hören der Schrift“ anzuleiten, damit sie eine einfache Redeweise nicht mehr anekelt, weil sie nicht hochstrebend ist.

Unterweisung die Pflicht der Liebe, zu der wir uns gedrungen fühlen durch die Erfahrung in der heiligen Geschichte, daß Gott uns geliebt hat besonders durch seinen Sohn, für dessen Ankunft das ganze Alte Test. vorbereitet hat. „Weshalb wir denn im Alten Test. das verhüllte Neue, im Neuen das enthüllte Alte Test. besitzen." Augustin stellt die biblische Geschichte unter die richtigen Gesichtspunkte des Reiches Gottes, dessen Mittelpunkt Christus ist, dessen Lebensbild vor allem andern lebensvoll zu zeichnen ist. — „Die Deutung (der Geschichten) und beigebrachte Motivierung muß wie die Goldeinfassung sein, die der Edelsteine schöne Ordnung zusammenschließt, ohne durch Überladung die zusammenhängende Einheit des Schmuckes irgendwie zu stören."*) Bei Augustin tritt (wie auch in den apostolischen Konstitutionen) als Methodengesetz die Grundlegung mit biblischer Geschichte (wozu auch die Kirchengeschichte gehört) auf. Allerdings handelt es sich hier nicht um einen eigentlichen Geschichtsunterricht. Principielle, wenn auch mehr praktisch gefaßte Gesichtspunkte beherrschen den historischen Stoff, und der Vortrag einer kurzen Stunde konnte nicht sowohl auf Darstellung und Thatsachenschilderung als auf eine übersichtliche Orientierung über den gesamten Gang des Reiches Gottes angelegt sein. Als Grundgedanke der Erzählung tritt das Reich Gottes, von Vater, Sohn und Geist gestiftet, hervor, so daß der Schüler an der Hand der geschichtlichen Entwickelung des Reiches Gottes bis zu seiner Vollendung geführt wird. Die Erzählung bewegt sich auch durch ganz bestimmt unterschiedene Epochen oder Glieder (Einteilung in die sechs Weltalter), so daß auf jeder derselben das Maß der Erfüllung aufgezeigt wird, welches auf dieser Stufe das von Anfang an vorbedachte Endziel erreicht hat. Daß Augustin dabei vielfach typologisch oder dogmatisierend verfährt, liegt im Charakter der damaligen Exegese. (Schumann a. a. O. S. 12.) Zezschwitz sagt mit Recht von diesem ersten Dokument katechetischer Methodenlehre: Ein wahres Meisterstück eines geschichtlichen Aufrisses liegt vor uns in der größeren Musterkatechese Augustins — eingefaßt in den Rahmen seliger Ruhe, die der Proselyt sucht, und die das Ziel aller Wege Gottes ist, wie sie schon das Ende der ersten Schöpfarbeit Gottes gebildet. In wechselseitiger heiliger Liebe aber zwischen Gott und den Menschen hat diese Ruhe des Anfanges und des Endes nur ihre psychologische Existenz. Mit derselben sicheren Hand wird gleich an die Paradiesesgeschichte und den Sündenfall die Thatsache geknüpft, daß es neben Gottes Reiche auf Erden ein dem Teufel sich ergebendes Geschlecht giebt, das aber so gewiß, als jener selbst Gotte nicht schaden konnte, unter Gottes allmächtiger Hand nur geduldet wird, um Frist zur Buße zu gewinnen. Deshalb vertilgt Gott die Welt nicht völlig in der Sündflut und schont Ninives. Wie die Arche so die Kirche vorbedeutet, die mittelst des Kreuzes Christi durch die

*) Schumann in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts I, S. 10.

Gerichtsflut glücklich hindurchgesteuert wird, so ist der gläubige Abraham mit den Patriarchen im Unterschiede von der sich dem Götzendienste ergebenden Masse der Vater und Repräsentant des einigen bis auf die Gegenwart in Mitte der Gottlosen erhaltenen Volkes Gottes. Ein Kompendium heiliger Geschichte, ganz wie die Neuzeit dieselbe erst wieder behandeln gelehrt hat, unter die Principgedanken des Reiches und der Gemeinschaft Gottes gestellt, war so in nicht wieder erreichter Vollendung durch Augustin an den Anfang aller Katechumenenerziehung und als Muster geschichtlicher Grundlegung für den Katechumenenunterricht aufgestellt.*) Das Princip des grundlegenden Geschichtsunterrichtes war gefunden, das Formgesetz der narratio aufgestellt; aber es fand keine Nachfolger; erst die neuere Zeit hat den Gedanken Augustins ausgebaut.**) — Ob für die zweite Klasse der Katechumenen, die „Mitbetenden" oder „Betenden" (die am Gemeindegebet Anteil hatten) eine tiefere Einführung in die heilige Geschichte vorgesehen war, ist zweifelhaft. Die auf der dritten Stufe des Katechumenats Stehenden, die „Erleuchteten" (Competentes), die zur heiligen Taufhandlung für reif gehalten wurden, erhielten einen Unterricht vorwiegend lehrhafter Art; derselbe schloß sich an das apostolische Symbolum an. Es ist natürlich, daß daher die biblische Geschichte direkt nur soweit in den Kreis des Unterrichtes gezogen wurde, als dieselbe in das Symbolum als integrierender Bestandteil aufgenommen wurde. Einen authentischen Einblick in das auf dieser Stufe befolgte Verfahren geben die 23 Katechesen des Bischofs Cyrillus von Jerusalem († 386). — Während so die altkirchliche Katechumenenbildung sich im Unterrichte und der Zucht alle Mächte der Kirche zur Erziehung christlicher Persönlichkeiten dienstbar machte, blieb die Heranbildung der bereits von christlichen Eltern geborenen Kinder zum Christentum lediglich dem Einflusse des Lebens in der Familie und der Gemeinde überlassen. Wie mächtig dabei der Einfluß frommer Mütter war, dafür spricht der Umstand, daß die Kirche ihre größten Lehrer der Erziehung frommer Mütter verdankt.

Blicken wir zurück auf die Verwendung der biblischen Geschichte in der alten Kirche, so kann nicht geleugnet werden, daß der Gebrauch derselben ein sehr vielseitiger und mannigfaltiger ist. Im großen hat die Kirche die unerschöpfliche Gestaltungsfähigkeit dieses Gegenstandes erkannt und nach dem Maße ihres Bedürfnisses und Geschmackes ausgebeutet. Auch kann nicht geleugnet werden, daß die in der heiligen Schrift vorgezeichneten Linien in der Verwertung der biblischen

*) System der christlich kirchlichen Katechetik von Prof. v. Zezschwitz II. B., 2. Abt. 1. Hälfte (auch unter dem Titel: „Der biblische Unterricht in der Volksschule, ein Handbuch für Geistliche und Lehrer") S. 71. 2. Aufl. 1872.

**) Ficker: „Der Unterricht der Anfänger im Christentum nach Augustins Anweisung" (Leipzig). Vgl. auch Schumanns pädagog. Chrestomathie II, S. 193—212 (Hannover, Meyer).

Geschichte innegehalten, die dort gegebenen Winke befolgt werden. Freilich geschieht das mehr unbewußt als mit bewußter Absicht, weil eben der von der Schrift eingeschlagene Weg so natürlich scheint. Dagegen weichen die kirchlichen Schriftsteller der betrachteten Periode darin wesentlich von den Verfassern der heiligen Schrift ab, daß sie durch den Gesichtspunkt ihrer Art von Wissenschaftlichkeit sich verleiten lassen, mit Vorliebe zu allegorisieren und zu dogmatisieren. Aus dem letzteren Bestreben erklärt es sich, daß besonders gern Abschnitte aus dem Alten Test. und von diesem wiederum aus der Genesis behandelt werden, daß endlich die Untersuchungen über das Schöpfungswerk und aus dem Neuen Test. die Kindheits- und Leidensgeschichte des Herrn das weitaus größeste Interesse in Anspruch nehmen. Endlich wurde bereits in jener Zeit der Versuch gemacht, die biblische Geschichte in den Rahmen der gesamten Weltgeschichte zu fassen, sie zu einer heiligen Geschichte abzurunden und unter dem Gesichtspunkte der Heilsgeschichte zu gliedern. (Vgl. Knoke a. a. O. S. 134.)

III.

Die Kirche des **Mittelalters**, welche mit ihren Anschauungen keineswegs das Gepräge der Selbständigkeit und Originalität trägt, bietet für unsere Disciplin eine geringe Ausbeute. Das Hauptinteresse der mittelalterlichen Theologen wandte sich **nicht** dem Studium der Schrift und ihres historischen Inhalts zu,*) sondern entfaltete sich nach anderen Richtungen hin (Scholastik, Hierarchie, Mystik). Die Bibel und mit ihr das historische derselben tritt in seiner hohen Bedeutung für das christliche Bewußtsein zurück. An dieser Thatsache ändert auch der Umstand nur wenig, daß gewisse Perioden des Mittelalters einen regen Sinn für die Geschichte bekunden, wie die vielfachen Chroniken jener Zeit zeigen. Ganz leer läßt uns das Mittelalter aber nicht, sondern in einer bestimmten Richtung baut es eine Verwertung der biblischen Geschichte aus, welche als eine durchaus volkstümliche bezeichnet werden muß und welche zeigt, daß auch dem Mittelalter bei aller Einseitigkeit seiner scholastischen und asketischen Erziehung der Instinkt für ewig bleibende pädagogische Principien nicht verloren gegangen ist. **Durch Erzählung der heiligen Geschichte in der Muttersprache und durch die Darstellung derselben in Bild, Meißelwerk und Guß** suchte es dem Volke das Fremde heimisch und lieb zu machen und ihm eine stets frische und lebensvolle Anschauung zu erhalten (Knoke a. a. O. S. 138 ff.).

Im Gebiet der **exegetischen** Litteratur stehen die großen Kirchenlehrer des Mittelalters auf den Schultern ihrer größeren Vorfahren in der alten Kirche. Neue Gedanken produzierten sie in höchst vereinzelten Fällen. Sie huldigen dem

*) Rhabanus Maurus forderte in seiner Anweisung über den Unterricht der Geistlichen auch das Lesen der heiligen Schriften; später unterblieb auch dies oft. (Vgl. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens.)

allgemein anerkannten Grundsatze von dem zwiefachen Sinne der heiligen Schrift, dem buchstäblichen und dem geistigen oder mystischen. Rhabanus Maurus, der große deutsche Schulmann zu Fulda († 853), suchte dem historischen Sinne der Geschichte gerecht zu werden und versäumte die ethische Verwertung der Erzählung nicht; sein Schüler Walafried Strabo stellte ein umfangreiches exegetisches Werk über die ganze Schrift zusammen (Glossa ordinaria). Nikolaus von Lyra, der eine hervorragende Stellung unter den Exegeten des späteren Mittelalters gewann und auf Luther von Einfluß war, machte in seiner Postilla perpetua den Versuch, den Zusammenhang der biblischen Geschichten und die Gliederung des Einzelnen nachzuweisen; von einer atomistischen Betrachtungsweise der Schrift (wie sie sich bei Strabo zeigt) war er bestrebt sich frei zu halten.

Zur geschichtlichen Litteratur des Mittelalters, die sehr reich und mannig faltig ist, gehören in erster Linie die zahlreichen Chroniken; ihnen ist es eigen daß sie eine kürzere oder längere Übersicht der heiligen Geschichte mit eingestreuten Notizen aus der Profangeschichte geben, an die sich dann eine Übersicht über die römische Kaiserzeit und über die Entwicklung der christlichen Kirche schließt (vgl. die Chronik des Gregor von Tours). Andere historische Arbeiten des Mittelalters zeigen das Bestreben, die biblische oder heilige Geschichte als ein gesondertes, in sich abgeschlossenes Ganzes zu betrachten und zur Darstellung zu bringen. Ihnen bleibt der biblische Geschichtsstoff die Hauptsache; sie sind für den Schulgebrauch oder das Volk berechnet und kommen in der Form den biblischen Historienbüchern nahe, die ein wichtiges Glied in der Entwicklung unserer Disciplin bilden. Unter den hierher gehörigen Werken nimmt die „Historia scholastica“ der Franzosen Petrus Comestor (um 1170) die erste Stelle ein, sowohl um ihres Wertes willen, den sie für sich betrachtet in Anspruch nehmen darf, als auch um der Bedeutung willen, welche sie im späteren Mittelalter gewonnen durch eine Reihe von ähnlichen Erscheinungen, die wir jetzt unter dem Namen der Historienbibeln zusammenzufassen pflegen, und welche nach Anlage und Ausführung mittelbar oder unmittelbar von dem genannten Werke abhängig sind. Petrus Comestor spricht sich in der Vorrede über die Veranlassung, den Inhalt, den Zweck und die Tendenz seiner Schul-Geschichte aus; wir sind dadurch am besten über die Eigentümlichkeit dieses Werkes orientiert. Der Verfasser ist sich der Neuheit seiner Arbeit bewußt und bittet deshalb um günstige Beurteilung. Er ist durch seine Genossen zur Ausarbeitung dieses Werkes bewogen, welche durch den Wust der Glossen, die den geschichtlichen Inhalt der heiligen Schrift verschüttet hatten, nur schwer sich durcharbeiten konnten. Sie baten ihn, eben diesen geschichtlichen Inhalt selbst zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzustellen. Dieser Bitte hat er Folge geleistet. Wenn der Verfasser sich auch bewußt ist, von der kirchlichen Tradition nicht abgewichen zu sein, so will er doch das „Meer der

Geheimnisse" Erfahrenern überlassen. Ehe nun Petrus Comestor an die Erzählung geht, entwickelt er erst noch in einem Abschnitte die theologischen Grundsätze, von denen er sich bei der Ausarbeitung seines Werkes hat leiten lassen (Geschichte, Allegorie und Tropologie). Bereits aus dem Titel erhellt, daß diese „biblische Geschichte" für den Unterricht bestimmt war; allein schon ihr Umfang machte ihre Verwendung in dem eigentlichen Schulunterrichte unmöglich, sie diente daher vorwiegend dem gelehrten Studium. Betreffs der Anlage des Werkes, das sich in zwanzig größere Abschnitte teilt, ist zu sagen, daß es mit der Erzählung der Schöpfung beginnt und mit dem Tode der Apostel Petrus und Paulus schließt; es umfaßt also den gesamten Stoff unserer heiligen oder biblischen Geschichte. Die Hauptdaten der Profangeschichte werden an bestimmten Stellen eingeschaltet (bei der Richterzeit treten die hellenischen Heldensagen auf). Die Behandlung der biblischen Geschichten ist eine verschiedene; der Verfasser bindet sich nicht überall an den Wortlaut, sondern erzählt frei dem Sinne gemäß. — Eins steht fest, das Werk des Petrus Comestor bezeichnet einen wichtigen Fortschritt in der geschichtlichen Entwicklung unserer Disciplin. Sein Wert liegt nicht so sehr in der Behandlung des Einzelnen, obwohl auch da besonders in der Einteilung des geschichtlichen Stoffes manche richtige Griffe gethan sind, sondern vielmehr in der Betrachtung des historischen aus der heiligen Schrift allein, in der Zusammenstellung des geschichtlichen Inhaltes beider Testamente zu einem in sich abgeschlossenen Ganzen und endlich in der versuchten Einfügung des zum Verständnis der heiligen Geschichte notwendigen Stoffes aus der Profangeschichte. Obwohl der Verfasser von ältern Schriftstellern, besonders auch von Josephus abhängig ist, müssen wir doch seinem Werke die vollste Originalität zuerkennen. Wir haben in der Historia scholastica wirklich das erste vollständige biblische Geschichtswerk. Noch fehlt manches, was wir von einem religiösen Volksschulbuche erwarten; noch mehr steht darin, was für ein Volksschulbuch überhaupt sich nicht eignet; an manchem nimmt unsre wissenschaftliche Anschauung Anstoß, manche angestellten Untersuchungen haben für uns nur den Wert unfruchtbarer Gedankenspielerei; dennoch müssen wir das genannte Werk als eine in seiner Weise vollendete Ausführung eines glücklichen Gedankens bezeichnen. Es konnte nicht ausbleiben, daß das Buch, einmal als Schulbuch dem gelehrten historischen Unterrichte zu Grunde gelegt, in formaler wie materialer Hinsicht einen bedeutenden Einfluß auf die gesamte Anschauung des spätern Mittelalters ausüben mußte. Dies läßt sich denn auch in genügender Weise erkennen und nachweisen.*) Der Kanonikus Guiars des Moulins (1290) veranstaltete eine französische Übersetzung des Werkes. Auch in Deutschland erschienen ganz ähnliche deutsche Bearbeitungen des geschichtlichen Inhalts der heiligen Schrift, Historienbibeln genannt. Ganz

*) Knoke a. a. O. S. 167.

als ein Volksbuch in wunderbarer Mischung des weltlichen und geistlichen Charakters nach Inhalt und Form, und doch, wie schon der Name, der freilich erst aus dem 18. Jahrhundert stammt, zeigt: von religiösem Interesse überwiegend beherrscht, tritt die Historienbibel des Mittelalters auf.*) Die eigentümliche Erscheinung der Historienbibel ist zur Zeit noch nicht kritisch völlig klargestellt.**) Das Hochbedeutsame derselben liegt in ihrer wahren Volkstümlichkeit. „Wie Otfrieds Krist und der niedersächsische Heliand die biblischen Stoffe im Kolorite des nationalen Lebens wiedergeben, so erscheint hier die heilige Geschichte als die Vorgeschichte des eigenen Volkslebens, oft als das Moralbeispiel des letzteren,***) und wieder die Nationalgeschichte als eingefaßt in die des Reiches Gottes. Ein Bild im kleinen von der Theokratie, die in dem Selbstgefühle des römischen Reiches deutscher Nation wieder aufgelebt war. Waren es auch nur Schriften für die Bibliotheken der Klöster und weniger auserwählter Laien, so konnte es doch nicht fehlen, daß namentlich die Reimchroniken in vielfachem Widerhalle in das Volk selbst übergingen, dessen Leben und Eigentümlichkeit sie in jeder Zeile widerspiegeln." Die litterarische Erscheinung der Historienbibel harrt, wie gesagt, noch einer kritischen und auf breiteres Quellenmaterial basierten Gesamtdarstellung. Es steht wohl fest, daß die Historienbibeln zum Teil als Prosaauflösungen der Weltchronik des Dichters Rudolf von Hohenems und der Überarbeitungen dieses Werkes zu betrachten, teils als Übersetzungen resp. Umschreibungen der Historia scholastica oder der Vulgata mit freierer Benutzung des genannten Werkes des Comestor anzusehen sind. Die von Prof. Ed. Reuß (Beiträge zu den theologischen Wissenschaften 2c. 1855, S. 1—136) beschriebene Historienbibel ist im ganzen eine Prosaumsetzung der Rudolf von Emsschen Reimchronik. Die ersten Kapitel der Genesis sind hier sehr ausführlich reproduciert; dogmatische Exposees werden gegeben und profanhistorische Incidentien eingeflochten. Im Alten Test. ist der Text oft verkürzt, apokryphische Berichte sind eingefügt. Mehr unmittelbar an die Schrift schließt sich die von H. Palm („Eine mittelhochdeutsche Historienbibel", Breslau 1867) beschriebene Historienbibel an, die dem 15. Jahrhundert angehört. Der erste Teil derselben, bis zum Schlusse der Bücher der Könige reichend, wurde 1465 vollendet; er ist von dem Abschreiber selbst Excerpta Bibliae d. h. Bibelauszug genannt und giebt meist nur sinngemäß, nicht aber wortgetreu

*) Zezschwitz a. a. O. S. 72.

**) Vgl. den Artikel „Historienbibel" von Reuß in Herzogs Realencyklopädie VI. 157—162. — Theod. Merzdorf: Die deutschen Historienbibeln des Mittelalters, Tübingen 1870. — Reuß, Geschichte der heiligen Schrift Neues Test. § 464. — Maßmann, Die Kaiserchronik III. T.

***) Daß das Mittelalter die heiligen Geschichten als Beispiele der Moral ansah, zeigt die bedeutendste religiöse Kinderschrift des Mittelalters: „Der Seele Trost", welche im 15. Jahrhundert entstanden ist und die Form eines Gesprächs hat.

den Text der Vulgata wieder. Eine Reihe von Zusätzen aus Comestor finden sich, der sogenannten weltgeschichtlichen Incidentia entbehrt die Palmsche Historienbibel. Der Verf. hat seine Erzählung in Kapitel eingeteilt, welche im ganzen dem Inhalte entsprechend ausgefallen und oft richtiger gewählt sind, als diejenigen unserer jetzigen Bibelausgaben. Die Abschnitte sind auch mit Überschriften versehen, z. B.: „Daß die Schlange riet dem Weibe zu essen von dem Holze des Lebens; daß Adam und Eva die Jungfrau aus dem Paradiese kamen und wurden hie ausgetrieben.“ Das Wort „hie“ weist hin auf die neben der Erzählung stehende Abbildung, wie es denn diesen Historienbibeln eigen zu sein scheint, daß sie neben der Erzählung auch auf bildliche Darstellungen der Geschichten ein mehr als ornamentales Gewicht legten. Die Überschriften zeigen zugleich, wie man anfing, nicht nur das Wie der Erzählung zu beachten, sondern auch auf das Daß einen der Sache entsprechenden Nachdruck zu legen. Der zweite Teil der Palmschen Historienbibel (von jüngerer Hand) enthält die Bücher Tobias, Judith und Esther, und zwar im Unterschiede vom ersten Teile als sklavische Übersetzung. Die Sprache der Historienbibel ist eine dem Volke verständliche. — Die sogenannte Evangelienharmonie des Tatian (lebte c. 1500, wahrscheinlich in Rom), welche die evangelische Geschichte deutsch wiedergiebt, ist mehr ein grammatisches Lehrbuch als ein biblisches Historienbuch.

Durch die im Mittelalter aufkommende Sitte, die allmählich fixierten Perikopen zum leichtern Gebrauch allein zusammenzuschreiben, entstanden die sogenannten Lektionarien oder Lesebücher; dieselben fanden große Verbreitung und ersetzten in gewisser Weise die mehr und mehr zurückgesetzte Bibel.*) (Deutsche Bibelübersetzungen waren bereits seit dem Anfang des 14. Jahrhunderts vorhanden; als die Buchdruckerkunst erfunden war, erschienen auch deutsche Bibeln; 17 Ausgaben sind vor der lutherischen Bibelübersetzung nachgewiesen). Da die evangelischen Perikopen fast durchgängig so ausgewählt sind, daß sie in sich abgeschlossene Erzählungen geben, so kann man die Lektionarien bis zu einem gewissen Grade als biblische Historienbücher betrachten. Sie geben freilich nicht einen Einblick in den Zusammenhang und wirklichen Verlauf der biblischen Geschichte, denn sie folgen in einer für die historische Betrachtung zufälligen um nicht zu sagen willkürlichen Ordnung auf einander, und wegen ihrer Beschränkung vermögen sie auch nicht eine Anschauung von dem großen Reichtume und dem ganzen Umfange der biblischen Geschichte zu geben. Immerhin muß man die Lektionarien als Vorstufen der späteren Geschichtsbücher betrachten. Zunächst enthielten sie dasjenige, was ein Geistlicher an biblischer Geschichte zu wissen brauchte. Ja, die Bestimmungen

*) Gerh. Groote empfahl „als Wurzel alles Studiums und Spiegel des Lebens“ die Evangelien, die Apostelgeschichte u. s. w. zu lesen. „Daß das Volk die Bibel in der Muttersprache lese“, sagte er, „ist aller Anfang des christlichen Volksunterrichtes.“ — Vgl. Knoke a. a. O. S. 185 ff.

lauten oft noch milder. Karl der Große verlangte nur, daß die Geistlichen das Evangelium zu lesen imstande seien.

In ähnlicher Weise hat eine rein äußerliche Veränderung, die in der ersten Hälfte des dreizehnten Jahrhunderts mit dem Texte der heiligen Schrift, zunächst mit der Vulgata vorgenommen wurde, der Entstehung der biblischen Historienbücher vorgearbeitet. Wir meinen die Einteilung des biblischen Textes in die Kapitel, nach der wir noch jetzt citieren. (Dieselbe wird gewöhnlich dem Kardinal Hugo von St. Caro — † 1263 — vindiciert, von andern dem Erzbischof Stephan Langton — † 1227.) Als man nun noch zur bessern Übersichtlichkeit den einmal eingeführten Kapiteln Überschriften hinzufügte, eine Sitte, die uns bereits in dem Werke des Comestor begegnet, da hoben sich die einzelnen Geschichtsbilder bereits als in sich abgerundete Ganze für das Bewußtsein des Beschauers ab und prägten sich in dieser knappen Form dem Gedächtnisse ein: man war wiederum ein gutes Stück der Gestalt, welche die biblischen Geschichten in den Historienbüchern haben, näher gekommen.

Auf dem Gebiete der Predigt und des Unterrichts finden wir nur spärliche Spuren eines selbständigen Verfahrens. Die im Auftrage Karl des Großen von Paul Diakonus angelegte Sammlung von Homilien, das sogenannte Homilarium Karls des Großen, war eine Blumenlese des besten aus der altkirchlichen Litteratur; sie gewann fast autoritatives Ansehen. Überhaupt bietet die deutsche Predigtlitteratur des Mittelalters für unsern Zweck wenig Interesse.

Wir können von vornherein annehmen, daß es im Mittelalter nicht an Versuchen wird gefehlt haben, dem Volke durch besondere unterrichtliche Bemühungen den Schatz des religiösen Wissens zugänglich zu machen.*) Es sei hier an die Verordnungen Karls des Großen erinnert, daß die Priester darauf halten sollten, daß alle Laien, Männer und Frauen wie Kinder, den Glauben und das Gebet des Herrn lernten; wer diese nicht könne, solle durch Fasten und Geißelhiebe dazu gezwungen werden, sie zu lernen. Gleichwohl besitzen wir besondere Schullehrbücher, welche die biblische Geschichte in der für die Schule notwendigen Auswahl, Beschränkung und Form behandeln, nicht; denn die gewöhnlich als solche genannten Bücher, die Ekloge des Theodulus und der historische Teil des Doctrinale puerorum des Alexander de Villa Dei, erweisen sich bei näherer Betrachtung als etwas andres, als wofür sie meist angesehen sind. Knoke hat („Haus und Schule" v. Spieker 1874, Nr. 16. 17)**) nachgewiesen, daß diese bisher für Lehrbücher der biblischen Geschichte geltenden Schriften nichts weniger als dieses sind, geschweige denn Ähnlichkeit mit unsern Historienbüchern

*) Das meiste mußte in dieser Zeit allerdings die Familie für den Religionsunterricht thun; ihr kamen die weltlichen Dichtungen zu Hülfe, die manches Stück aus der heiligen Geschichte aufgenommen hatten.

**) Vgl. auch den Abdruck in „Kehrs pädagogischen Blättern" 1875, S. 189 ff.

haben. Bis andere als die genannten Bücher aufgefunden werden, müssen wir das Vorhandensein solcher biblischer Geschichtsbücher für den mittelalterlichen Jugendunterricht in Abrede stellen Was zunächst das an erster Stelle genannte Buch betrifft, so wird bei Ruhkopf und Heppe der Titel desselben ungenau angegeben; nicht Eclogae, sondern Ecloga Theoduli lautet derselbe. Schon der Name des Buches deutet darauf hin, daß wir ein den Eklogen des Virgil nachgebildetes Gedicht*) vor uns haben (dasselbe ist in Leoninischen Hexametern geschrieben). Die Tendenz der Ekloge ist eine apologetische. Es werden darin Begebenheiten der alttestamentlichen Geschichte den Erzählungen der heidnischen Mythologie gegenüber gestellt; die Geschichten der Lüge und der Wahrheit (beides sind Hauptpersonen des Gedichtes), der Mythe und der heiligen Schrift, des Heidentums und des Christentums treten in Parallele. Zezschwitz (a. a. O. S. 81) sagt über das Werk: „Es begegnet uns ein Schulbuch, die sogenannten Ecloga Theoduli, dessen Verfasser, ein Italiener, um 980 gelebt haben soll. Gewiß ist, daß es biblische Geschichten des Alten Test. enthielt. Auch hat es sich, wenn die Angaben über den Verfasser richtig sind (Jöcher), lange im Gebrauche erhalten; denn noch 1492 ward es in Leipzig und 1504 in Lyon herausgegeben mit Catonis disticha vereint. Schon diese Verbindung spricht für den Schulgebrauch, der wenigstens am Ausgange des Mittelalters feststeht." Das Mittelalter sah in diesem Gedichte einen nicht zu verachtenden Versuch, klassische Muster nachzubilden und glaubte durch die Einführung eines solchen Buches in die Schule einen Ersatz für die Gedichte der Heiden bieten zu können. So wird in dem Labyrinthus des Eberhard von Bethune, der von den Drangsalen (miseriae) der Lehrer handelt, unser Buch ausdrücklich unter denjenigen genannt, welche in der Schule behandelt sein wollen. Aus der Stellung desselben zwischen Catos Moral-Distichen und Avians Fabeln, die ebenfalls einen moralischen Lehrzweck werden verfolgt haben, darf man vielleicht auf die wesentlich ethisch-apologetische Benutzung des Theodul schließen. Welchen Wert man dem Buche beilegte, geht schon aus dem Umstande hervor, daß uns dasselbe mit einem sehr ausführlichen Kommentare überliefert ist, der in der Weise des scholastischen Schematismus auf die sachlichen, sprachlichen und formellen Eigentümlichkeiten in der minutiösesten Weise eingeht. Aus diesem Kommentare ersehen wir auch, wie man die biblisch-historischen Momente des Buches im Schulgebrauche nutzbar zu machen suchte. Bei der Erzählung von Joseph z. B. wird darauf hingewiesen, wie derselbe als Beispiel eines treuen Knechtes, gehorsamen Kindes und keuschen Jünglings erscheint; der Lohn, der ihm geworden, wird in erziehlicher Absicht erwähnt. Als ein Schulbuch kündigt sich übrigens die Londoner Ausgabe von 1508 auch durch die Titelvignette an; man sieht dort den Lehrer mit Buch und Rute auf dem Katheder

*) Siehe die Inhaltsangabe bei Knoke a. a. O.

sitzen im Kreise seiner Schüler, die indessen mit sehr verschiedenem Interesse dem Unterrichte zu folgen scheinen. Wie wir oben gesehen haben, enthielt das Werk allerdings auch biblisch-geschichtlichen Stoff; dennoch wird niemand in Abrede stellen können, daß die Ecloga des Theodulus nicht als biblisches Historienbuch, sondern als Gedicht Eingang in die mittelalterlichen Schulen gefunden hat und auch als solches verwertet und behandelt worden ist. In Hinsicht auf den Verfasser sind wir auf Vermutungen angewiesen. Daß das Gedicht dem Mittelalter angehört, dürfte die Thatsache beweisen, daß wir Hexameter mit Reimen vor uns haben; die eingeflochtenen theologischen und dogmatischen Bemerkungen scheinen das zu bestätigen. — Gehen wir nunmehr zu dem andern oben erwähnten litterarischen Erzeugnisse mittelalterlicher Poetik über, zu den dem Alexander von Villedieu zugeschriebenen Versus memoriales, in denen man eine Art Kompendium der biblischen Geschichte zu besitzen glaubte. Heppe sagt über diese in zahlreichen Handschriften und auch in Drucken vorhandenen Verse: „Es wurde seit 1240 zur Einübung der Grammatik und biblischen Geschichte des französischen Grammatikers Alexander de Villa Dei Doctrinale (ein lateinisches Spruchbüchlein, welches in Leoninischen Versen die Grammatik und in 212 Versen den Inhalt der Hauptabschnitte des Alten und Neuen Test. enthielt) gebraucht." Ähnlich Schmidt (Geschichte der Pädagogik II; S. 165): „Zugleich hatte Alexander Dolensis in 212 Hexametern den ganzen Inhalt des Alten und Neuen Test. zum Schulgebrauch bearbeitet." Kämmel berichtet in Schmids Encyklopädie IV, S. 824: „Ein Grund für den so ausgedehnten Gebrauch des Doctrinale lag wohl auch darin, daß er der Grammatik den Inhalt der Hauptabschnitte des Alten und Neuen Test. in 212 Versen mit einer die Aufmerksamkeit beschäftigenden und das Gedächtnis unterstützenden Kürze hinzugefügt hat." Das Compendium metricum ist nun in folgender Weise eingerichtet. Der Inhalt jedes Kapitels der heiligen Schrift ist in einem, seltener in mehreren Schlag- und Stichwörtern angedeutet, die so gewählt sind, daß sie entweder in den entsprechenden Kapiteln vorkommen, oder vom Verfasser zur Bezeichnung des Inhaltes ausgesucht sind. Die Wahl ist keineswegs immer sehr zutreffend, sondern bisweilen recht willkürlich. Die auf diese Weise ausgesuchten Wörter sind zu Reihen zusammengestellt, welche den Anspruch erheben, Hexameter zu sein. Nur der Rhythmus bindet sie zusammen, Sätze bilden sie nicht. Die Hexameter würden deshalb ganz unverständlich sein, wenn nicht neben denselben ein kurzer Kommentar herliefe, welcher die Schlagwörter durch nötige Bemerkungen zu Sätzen ergänzt, aus denen der Sinn derselben ersichtlich wird. Deutsch würden z. B. die ersten beiden Verse etwa so lauten:

„Sechs.[1] Er verbietet.[2] Gefehlt.[3] Abel.[4] Henoch.[5] Die Arche.[6] Der Eintritt.[7]

[1] = tagewerk. [2] vom Baume des Lebens zu essen. [3] haben Adam und Eva.

[4] wird von Kain getötet. [5] wird aufgehoben. [6] wird von Noah gebaut. [7] in die Arche.

Austritt.[8] Es schläft.[9] Es werden gezählt.[10] Der Turmbau[11] und Abraham.[12]

[8] = Noah aus der Arche. [9] Noah entblößt vor seinen Söhnen. [10] die Nachkommen Noahs. [11] zu Babel. [12] geht aus seinem Vaterlande."

In dieser wunderlichen Weise werden die Kapitel der biblischen Bücher (die Psalmen fehlen) nach ihrem Inhalt zusammengefaßt. Aus dem Mitgeteilten ist ersichtlich, daß wir in diesem Kompendium keineswegs ein Historienbuch vor uns haben, aus welchem biblische Geschichte gelernt werden sollte; diese Verse können erst dem verständlich sein, welcher mit dem Inhalte der heiligen Schrift bereits bekannt ist. Sie machen auch deswegen ganz den Eindruck, als wären sie ein Versuch, das bibelkundliche, nicht nur das biblisch-historische Wissen, welches etwa bei einem Examen oder bei einer Promotion gefordert wurde, dem Gedächtnis der Beteiligten präsent zu erhalten. Daß diese memorielle Spielerei wirklich die Unterlage oder den Ausgangspunkt für den Unterricht in der Bibel oder in der biblischen Geschichte gebildet habe, ist zu bezweifeln. Knoke erklärt sich gegen die Autorschaft des Alexander de Villa Dei; er hält die Verse für jüngeren Datums, besonders deshalb, weil sie im allgemeinen die noch jetzt gebräuchliche Kapiteleinteilung der heiligen Schrift respektieren (vielleicht ist Hugo v. St. Caro der Verfasser?).

Übrigens wurde die biblische Geschichte auch in anderer Weise vielfach in der Schule und im Unterrichte angewandt. Sie war z. B. eine reiche Fundgrube, aus welcher die mannigfachsten Beispiele, wie sie der tägliche Unterricht in der Schule erheischt, entnommen werden konnten. So werden z. B. in dem oben genannten Labyrinthus des Eberhard von Bethune sehr viele Beispiele gebildet, die der biblischen Geschichte entnommen sind, um dadurch grammatische, stilistische und metrische Verhältnisse anschaulich zu machen. Es bezeugt diese Thatsache, daß der Lehrer, dem es dabei nur um Erklärung formaler Eigentümlichkeiten zu thun ist, die Bekanntschaft mit dem Inhalte der biblischen Geschichte voraussetzen kann.

Wir wenden uns nun dem Gebiet der Kunst zu, auf dem das Mittelalter eine selbständige Kultur entfaltet hat. Nur der, welcher ein principieller Gegner der kirchlichen Anschauung überhaupt ist, oder welcher meint, daß die christlichen Ideen um ihres transcendentalen Inhaltes willen zur künstlerischen Darstellung nicht geeignet seien, nur der wird die Kunstleistungen des Mittelalters als solche nicht anerkennen können oder sehr wegwerfend über sie urteilen. Für uns, die wir die Verwertung der biblischen Geschichte historisch nachzuweisen haben, tritt zunächst der rein ästhetische Gesichtspunkt zurück, wir haben eben die Thatsache selbst ins Auge zu fassen und der Wirklichkeit entsprechend zu beleuchten,

daß das Mittelalter die Ereignisse, Personen und sachlichen Gegenstände der biblischen Geschichte zum Objekte der künstlerischen Darstellung gemacht. Sollen wir an diese Leistungen einen Maßstab legen, so wird es mehr der pädagogische als der ästhetische sein müssen. (Vgl. Knoke a. a. O. S. 204 ff.)

Betrachten wir zunächst die dichterische Darstellung der biblischen Geschichte. Die Litteratur des Mittelalters ist besonders reich an Versuchen, die ganze biblische Geschichte oder einzelne Abschnitte derselben (z. B. das Sechstagewerk) in den metrischen Formen der antiken Gedichte darzustellen. Außer diesen lateinischen Poesieen, mit ihrem gelehrten Gepräge begegnen uns in der deutschen Litteratur dieser Periode Gedichte biblischen Geschichtsinhalts, denen um ihrer wirklichen Poesie willen eine dauernde Stelle in der Geschichte der Litteratur gesichert ist.

In erster Linie ist der Heliand oder die altsächsische Evangelienharmonie zu nennen, deren Verfasser unbekannt und deren Zeit nicht genau bestimmt werden kann (c. 830). Schon der Name sagt, womit wir es zu thun haben. Der Heliand,*) ein episches Gedicht in der altdeutschen metrischen Form des Stabreimes, welches uns das Leben Jesu nach den vereinigten Berichten der vier Evangelien erzählt, „ist bei weitem das Trefflichste, Vollendetste und Erhabenste, was die christliche Poesie aller Völker und aller Zeiten hervorgebracht, ja abgesehen von dem christlichen Inhalt, eines der herrlichsten Gedichte überhaupt von allen, welche der dichtende Menschengeist geschaffen hat, und welches sich in einzelnen Teilen, Schilderungen und Zügen vollkommen mit den homerischen Gesängen messen kann. Es ist das einzige wirkliche christliche Epos.**) Die Eigentümlichkeit dieser Messiade des 9. Jahrhunderts besteht in dem deutsch-volkstümlichen Gewande, in welches seine Darstellung gekleidet ist. Die Ereignisse, welche der Dichter erzählt, haben sich gleichsam im Sachsenlande zugetragen (die Städte Palästinas sind deutsche Festen, sie heißen Bethlehemburg, Jerichoburg rc. die Hirten bei Bethlehem sind Roßknechte, welche der edlen Tiere auf der Weide warten; Christus selbst ist ein deutscher Heerkönig, welcher das ihm entrissene Land wiederzugewinnen streitet rc.). In echt epischer Weise hält sich der Verfasser durchaus an die Thatsachen. C. W. Grein (Quellen des Heliand 1869) hat nachgewiesen, daß die Anordnung des Stoffes sich im allgemeinen an die bereits erwähnte Evangelienharmonie Tatians anschließt; E. Windisch (der Heliand

*) Der Name Heliand (die altsächsische Form für neuhochdeutsch Heiland) wurde zuerst von dem Herausgeber, Prof. Schmeller in München, gebraucht. — Die Erzählung vom Ursprung des Heliand, daß derselbe von einem sächsischen Bauer (d. h. durch einen ungelehrten Volkssänger sächsischen Stammes) im Auftrage Ludwigs d. Fr. gedichtet sei, entbehrt der geschichtlichen Grundlage. Man muß voraussetzen, daß der Verfasser ein Geistlicher war oder einen geistlichen Gehülfen bei seiner Arbeit hatte.

**) Vilmar, Geschichte der deutschen National-Litteratur (19. Aufl.) S. 26. — König, Deutsche Litteraturgeschichte (5. Aufl) S. 21 ff.

und seine Quellen) zeigte, daß neben Tatian auch Rhabanus Maurus, Beda und Alkuin benutzt sind. Eigen ist dem Erzähler eine epische Breite und Behaglichkeit in der Diktion. Er pflegt Wörter, auf denen ein Nachdruck liegt durch Häufung von Beiwörtern zu schmücken und auszuzeichnen; oft wiederholt er dieselben durch synonyme Bezeichnungen, fast ebenso oft wiederholt er ganze Gedanken durch andere Redewendungen. Man kann nicht leugnen, daß es ihm dadurch gelingt, seinen Gedanken anschaulich auszusprechen, vor allem ist aber zu bemerken, daß er dadurch den volkstümlichen Ton der Erzählung trifft, welcher sich auch in einer behaglichen Breite gefällt. Im Zusammenhange damit steht es, daß im Heliand im höchsten Grade das angewandt wird, was wir ausmalendes Erzählen nennen können. Überall erkennen wir die Linien, welche in dem biblischen Berichte vorgezeichnet sind; im Ausdruck selbst treffen beide Erzählungen oft zusammen. Aber nirgend giebt der Heliand einfach den biblischen Text wieder, sondern er wird im allgemeinen durch die poetische Darstellung erweitert; mit wenigen Zügen werden die Situationen, Örtlichkeiten, Seelenzustände rc. durch ein reicheres Detail weiter ausgeführt, der innere Zusammenhang wird nachzuweisen versucht. Überall leuchtet das Bestreben durch, die Darstellung so zu fassen, daß eine Erklärung der Geschichte nicht mehr nötig ist. Eine wohlthuende Wärme durchdringt gleichmäßig die ganze Dichtung. In dem Heliand besitzen wir eine Ausgestaltung der biblischen Geschichte, welche für uns von ganz besonderem Werte ist. Sie zeugt von einer frischen und warmen Auffassung der heiligen Thatsachen und stellt diese dar, wie sie der Sänger durch das Medium seines individuellen Glaubens sich vermittelt hat. Überall die hehrste Einfachheit und epische Ruhe, die einen wahrhaft historischen Eindruck macht, ohne den christlichen Grundgedanken zu beeinträchtigen. Diese Verschmelzung des volksmäßig Germanischen mit dem Christentum mußte in der That geeignet sein, das letztere im nationalen Bewußtsein zu befestigen.*) Der Sänger schildert das Leben des Herrn, bei aller Ehrfurcht vor seiner göttlichen Erhabenheit, als ein echt menschliches; der heilige Himmelskönig ist der hehre Landeswart, der mit seinem milden Wesen seine Gaben zur Rettung und Heilung, zur Erquickung und Stärkung der Seinen spendet. Dadurch wird der Herr den Hörern so menschlich nahe gebracht. Endlich aber gelingt es dem Sänger durch sein ausmalendes Erzählen das Verständnis von Begebenheiten, die einer fernen Zeit angehören und einem fremden Boden entwachsen sind, seinen Volksgenossen zu vermitteln.

Die Evangelienharmonie des Benediktinermönchs Otfrid von

*) Vgl. Koberstein, Grundriß der Geschichte der deutschen National-Litteratur I, S. 85 (4. Aufl.) — O. Roquette, Geschichte der deutschen Litteratur I, S. 8 (1862). — Vilmar, Litteraturgeschichte S. 26. — Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen V, S. 14 ff. — Knoke a. a. O. S. 207. Kurz, Geschichte der deutschen Litteratur I, S. 11 (4. Aufl.).

Weißenburg, der Krist*) genannt, wollte ein religiöses Volksbuch sein, das unterrichtlich und erziehlich auf das christliche Volk wirken sollte (c. 870). Zu diesem Ende erzählt der Verfasser das Leben Jesu nach den Evangelien von der Geburt bis zur Auffahrt des Herrn; er gliedert das in althochdeutscher Sprache geschriebene Gedicht in einzelne Abschnitte, die im allgemeinen in sich abgeschlossene Gedanken ausführen oder geschichtliche Einzelbilder darstellen. Er schmeichelte sich mit der Hoffnung, daß diese wirklich dem Gedächtnis seines Volkes sich einprägen sollten. Allein Otfrid begnügt sich nicht, wie der Dichter des Heliand, mit der einfachen Darstellung der historischen Thatsachen, sondern mit Vorliebe unterbricht er den Strom der geschichtlichen Erzählung, indem er allegorische und mystische Ausdeutungen der biblischen Geschichten einflicht, indem er mit einer Nutzanwendung, die er aus der Geschichte nimmt, sich an seine Zuhörer wendet; überall hat er sein persönliches Gefühl mit eingemischt. Neben den epischen finden sich viele lyrische und didaktische Stellen. Dabei ist sein specifisch theologisches Interesse, das er an den erzählten Dingen nimmt, auf Schritt und Tritt bei ihm zu erkennen. Es kommt ihm — dem gelehrten Theologen — darauf an, die dogmatischen Momente in der biblischen Geschichte ausdrücklich darzulegen und zu explicieren. Die Darstellung schließt sich im allgemeinen an die biblische Diktion an; daneben tritt eine weitere Ausführung des biblischen Textes ein, welche zugleich die Stelle der Auslegung vertritt (wie im Heliand). Bei der Erzählung und Verwertung der einzelnen Geschichten greift Otfrids „Evangelienbuch" auf andere Abschnitte der biblischen Geschichte zurück, wodurch der innere Zusammenhang der heiligen Geschichte in lebendiger Erinnerung gehalten wird. — Der Heliand und der Krist, beide Gedichte sind Versuche, einem Teile der biblischen Geschichte ein nationales Gewand und ein volkstümliches Gepräge zu geben. Von diesem Gesichtspunkte aus kann ihr Wert für die Ausbildung der biblischen Geschichte zu einer Disciplin des Volksschulunterrichtes nicht hoch genug angeschlagen werden. Dennoch darf nicht geleugnet werden, daß die metrisch gebundene Sprache ein fremdes Element hineingetragen hat.

Die dem Hohenstaufen Konrad IV. gewidmete Weltchronik des Rudolf von Hohenems († 1254) erzählt den Inhalt der historischen Bücher des Alten Test. mit Anwendung der metrischen Form der Reimpaare,**) eine Form, die sich damals als die volkstümliche Weise des Singens und Sagens, der epischen Erzählung, ausgebildet hatte. Die Absicht des Verfassers war, den geschichtlichen Inhalt der ganzen Schrift wiederzugeben, ja die Ereignisse der Weltgeschichte bis

*) Diese Bezeichnung stammt von dem ersten Herausgeber Graff; Joh. Kelle, der neuste Herausgeber, nannte das Werk genauer „Otfrieds Evangelienbuch".

**) Vgl. Vilmar, Die zwei Recensionen und die Handschriftenfamilien der Weltchronik Rudolfs v. Ems rc. Marburg 1839. — Maßmann, Die Kaiserchronik III. T. — Koberstein a. a. O.

auf seine Zeit zu berichten. Zu diesem Ende gab er in seiner Einleitung eine Periodeneinteilung der Geschichte nach den sechs Weltaltern, wie sie uns aus früheren Werken bereits bekannt ist. An der Vollendung seines Werkes hinderte ihn jedoch sein frühzeitiger Tod, so daß seine Weltchronik nur bis zum Tode des Salomo reichte. Das Vorhandene zeichnet sich durch einen äußerst gefälligen, anmutigen Ton aus (Schule Gottfrieds von Straßburg). Die von Rudolf erfaßte Idee fand aber so vielfachen Beifall, daß nicht nur ein gleichzeitiger ungenannter Dichter eine Umarbeitung der Weltchronik vornahm,*) welche er dem Landgrafen Heinrich (dem Erlauchten) von Thüringen widmete, sondern daß auch von andern Dichtern, z. B. von Heinrich von München (um 1350), eine Fortsetzung des Rudolfschen Unternehmens in Angriff genommen wurde. Gedachter Dichter setzte die Weltchronik des Rudolf von Hohenems bis auf die Zeit Karls des Großen fort. In dem zweiten Teile seiner Dichtung konnte sich Heinrich von München an eine andre, schon ältere Reimchronik, die sogenannte Kaiserchronik, anschließen. So kam es, daß im Bewußtsein der spätern Zeit die beiden gereimten Chroniken, die Kaiserchronik und die Weltchronik des Rudolf und seiner Fortsetzer, zu einem großen zweiteiligen Werke zusammenflossen, wie die vielfachen poetischen und prosaischen Überarbeitungen zur Genüge zeigen. Die beiden Teile werden in denselben mit den Namen der alten und neuen ê (Ehe = Bund) belegt. Diese vielfachen Überarbeitungen zeigen nun aber auch, welch einen Wert man dem Werke des Rudolf beilegte; man muß deshalb Vilmar beistimmen, wenn er (a. a. O. S. 159) behauptet, daß bis auf Luthers Zeit die Laien ihre Kenntnis der alttestamentlichen Geschichte fast ausschließlich aus diesen Quellen geschöpft hätten. Die Weltchronik Rudolfs — darauf weist bereits der Name hin — enthält nicht nur biblische Geschichte, an passenden Stellen sind auch Abschnitte aus der heidnischen Geschichte eingefügt. Das Werk trägt den Charakter einer freien poetischen Bearbeitung der biblischen Geschichte an sich; die Erzählung, obwohl sie sich an den biblischen Text anschließt, ist doch sehr frei gehalten. Von der Manie seiner Zeit, überall in den alttestamentlichen Erzählungen Typen auf Christum zu entdecken, hält sich der Verfasser frei. Eine Eigentümlichkeit der Weltchronik beruht darin, daß sie in ihren Berichten zugleich aufmunternde und abschreckende Beispiele für die Leser und Hörer bieten will. Der schlichte, ungelehrte und volkstümliche Ton hat dem Werke bald Eingang bei den Deutschen verschafft. In einer Zeit, in der das Gotteswort teuer war und die Quellen der Wahrheit trübe flossen, mußte jedes Werk, das die Geschichte des Heiles darstellte, zünden; ein Werk, das in dem Geschmacke der Zeit die heilige Geschichte gereimt darbot, mußte mit Enthusiasmus aufgenommen werden. — Auch in einer Reihe von Schauspielen des Mittelalters werden die heiligen Thatsachen in dramatischer Weise zur Dar-

*) Eine andere Weltchronik verfaßte um 1250 ein Österreicher, Johann oder Jansen Enenkel; dieselbe enthielt in meist roher Form biblische Geschichte bis Simson.

stellung gebracht, anfänglich in der Kirche in möglichst biblischer Form, später auf Bühnen unter freiem Himmel mit Berücksichtigung der Legende. In einer solchen Handlung sollte gleichsam das große Drama zur Erscheinung gelangen, das sich in der Heilsgeschichte abgespielt hat.

Fassen wir zum Schluß das Gebiet der zeichnenden und bildenden Künste, der Malerei und Plastik ins Auge, auf dem das Mittelalter die biblische Geschichte in reicher Weise zur Darstellung gebracht hat.*) Die ganze Kunst jener Zeit trug einen wesentlich christlichen Charakter. Die vorhandenen plastischen und malerischen Darstellungen der heiligen Geschichte waren nicht nur Erzeugnisse eines künstlerischen, frei schaffenden Genius, sie verfolgten auch einen durchaus praktischen Zweck. Man schuf dadurch gleichsam eine bildliche Darstellung der biblischen Geschichte, welche als ein Ersatz für die mangelnde unterrichtliche Unterweisung in der Heilsgeschichte angesehen werden konnte. Die Synode von Arras (im Jahre 1025) sprach in ihren Beschlüssen ausdrücklich den Gedanken aus: „Was die Ungelehrten sich nicht durch Lesung der heiligen Schriften aneignen konnten, das erblickten sie in den Gestalten der Gemälde" (Diestel a. a. O. S. 222). Da der Stoff, der sich für eine Betrachtung der bildlichen Darstellung der biblischen Geschichte darbietet, sehr groß ist, so müssen wir uns mit einigen Andeutungen begnügen. Zunächst finden wir in den Mosaikarbeiten des Mittelalters (Markuskirche in Venedig) vielfach biblische Motive benutzt. Ein reiches Feld für biblische Darstellungen bot sich dem Mittelalter in der so beliebten Sitte, die Handschriften durch künstlich verzierte Initialen zu schmücken oder sonst durch beigefügtes Bildwerk zu illustrieren (Miniaturen). Dem Volke suchte man die heilige Geschichte durch Decken- und Wandgemälde in den kirchlichen Gebäuden vor Augen zu führen; die letzteren wurden nicht selten durch Teppiche ersetzt; die Glasmalerei benutzte die Fenster zur Darstellung biblischer Stoffe. Scenen aus der biblischen Geschichte wurden gegen Ende des Mittelalters auch durch den Holzschnitt dargestellt (Dürer u. a.); Skulpturen in Stein, Holz, Thon, Metall, Elfenbein u. a. wollten dem christlichen Volke möglichst viel von dem Reichtum der heiligen Geschichte zur Anschauung bringen. In einer Zeit, in welcher die Mehrheit des Volkes nicht lesen konnte, mußte die Vermittlung der notwendigen Erkenntnis allerdings in erster Linie durch die mündliche Verkündigung beim Vorlesen und Auslegen der Perikopen geschehen; allein es empfahl sich doch auch der Weg der Veranschaulichung durch die bildliche Darstellung. Wo diese ohne den Zusatz legendarischer Züge oder theologisierender Deutung die biblischen Geschichten selbst in ihrer Objektivität beließen, konnten sie in mancher Beziehung als ein Ersatz für die erzählende Mit-

*) Otte, Handbuch der kirchlichen Kunstarchäologie des deutschen Mittelalters (4. Aufl.) I. Kugler, Handbuch der Geschichte der Malerei (1867). — Knoke a. a. O. S. 246 ff.

teilung derselben angesehen werden und fruchteten mindestens ebensoviel als die Verlesung des lateinischen Textes und die Sucht nach einer möglichst künstlichen allegorischen Ausdeutung desselben.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Frage von der Lokal-Schulinspektion auf der sechsten General-Versammlung des „Liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens".

Iserlohn, Okt. 1883.

Auf dem Gebiete der Schulorganisation hat sich seit einiger Zeit ein reges Leben kund gegeben, wenn es auch vorläufig nur derart ist, daß in verschiedenen Kreisen die betreffenden Fragen lebhaft diskutiert werden. Auch der „Liberale Schulverein Rheinlands und Westfalens" — der nebenbei erwähnt, jetzt in den beiden Provinzen stark 1000 Mitglieder zählt,*) — hatte das Thema von der Lokal-Schulaufsicht seiner Generalversammlung, welche am 30. Sept. hier tagte, zur Beratung zugewiesen. Als dies im Duisburger „freien Lehrerverein", welchem ein Teil der Duisburger Lehrer angehört, bekannt wurde, erbot man sich von dort aus ein Gutachten über diese Frage abzugeben. Die Qualifikation dazu sollte aus dem Umstande zu ersehen sein, daß im Jahre 1878 aus der Mitte dieses Vereins schon einmal eine Broschüre über Schulorganisation hervorgegangen, welche in der pädagogischen Presse (so in Kehrs Blättern) gelobt worden sei.**) Da der Schreiber des Gutachtens, Lehrer Meyer in Duisburg, auch Mitglied des liberalen Schulvereins ist, so wurde dasselbe angenommen. Der Vorstand hielt es jedoch für angemessen, daneben noch von einem andern Vereinsmitgliede, dem in der pädagogischen Welt wohlbekannten Lehrer Huffschmidt-Unna, ein zweites Gutachten einzuholen.

Skizzieren wir zunächst kurz den Inhalt der beiden Gutachten.

Das erste von dem Lehrer Meyer-Duisburg weist zunächst auf die Mängel der bisherigen Schulaufsicht hin und fordert dann, daß die Schulaufsicht erstens eine fachgemäße, zweitens eine nicht zu enge und drittens eine nicht zu weite sei. Alles, was gegen die bisherige Aufsicht durch Nichtfachmänner gesagt wird, ist richtig, nur glauben wir, daß der Herr Verfasser, wenn er die bahnbrechenden und grundlegenden Schriften auf diesem Gebiete besser benutzt hätte, das meiste würde besser und kürzer haben sagen können. Was die beiden letzten Forderungen anbetrifft, welche ins positive übersetzt kurz lauten:

1. „Die Schulaufsicht muß weit genug sein,"
2. „Die Schulaufsicht muß eng genug sein,"

*) Der erste Vorsitzende ist Herr Prof. Dr. J. B. Meyer-Bonn, der zweite Vorsitzende Herr Seyffardt-Krefeld, Abgeordneter; erster Schriftführer Herr Hamspohn-Köln, zweiter Schriftführer Herr Medizinalrat Prof. Dr. Karsch.

**) Siehe Dörpfeld, Reform der Schulverwaltung S. 187, zweite Anmerkung.

so ist aus ihnen am klarsten ersichtlich, welches die eigentlichen Motive bei der Abfassung des Gutachtens gewesen: es waren eben dieselben wie bei der 1878 erschienenen Schrift. Während in der ersten These: „Die Schulaufsicht muß eine fachgemäße sein" gegen die bisherige nichtfachmännische Lokal-Schulaufsicht gestritten wird, wendet sich die zweite These eigentlich gegen die bisherige fachmännische Aufsicht, wie sie an den unter Leitung eines Rektors oder Hauptlehrers stehenden Schulen thatsächlich geübt wird. Die Motive dieser These lauten kurz gefaßt: Der Lehrer der Klasse muß die Mittel und Wege zur Erreichung des gesteckten Ziels selbst kennen; er allein ist für den Erfolg verantwortlich, und da „Kinder Rätsel von Gott sind, schwerer denn alle zu lösen," hört das schablonenartige Arbeiten auf. Zwar giebt es gewisse Grundsätze für Erziehung und Unterricht; da aber jedes Kind und jeder Lehrer eine Individualität hat, so erhalten jene Grundsätze ein individuelles Gepräge. Das ist eine berechtigte Freiheit. Durch eine sachverständige Leitung kann dafür gesorgt werden, daß sie nicht in Ungebundenheit ausartet. Aber man soll dem Lehrer volle Selbständigkeit lassen; niemand darf sich „mit kalter Hand" zwischen Lehrer und Schüler drängen, um so mehr als zwar ein Unberufener die äußern Dinge prüfen kann, die Art und Weise des inneren Unterrichts (?) aber schwerlich jemand. Dem Lehrer muß stets das Bewußtsein seiner Verantwortung lebendig bleiben, er muß stets des Wortes gedenken: „Dieses Jünglings Seele fordr' ich einst von dir."

Drittens wird gefordert, daß die Schulaufsicht nicht zu weit (eng genug) sei. Als Grund wird angeführt, daß die öftere Anwesenheit des Schulaufsehers in Schule und Schulgemeinde im Interesse der Schule und des Lehrers eine Notwendigkeit sei. Wunderlich macht sich an dieser Stelle, wo es sich doch um eine Diskussion handelt, der Satz: „Wir zweifeln nicht, daß man uns hierin ohne weitere Auseinandersetzungen rückhaltlos zustimmen wird, ohne doch wieder mit einem „„aber"" des Geldpunktes halber hinterdurch zu hinken." Sodann wird bei der Motivierung dieser These die Aufsicht durch Hauptlehrer und Rektoren, falls die Systeme klein sind und jene nicht die Rechte eines Schulinspektors besitzen, als für die Schularbeit beengend und somit schädlich abgewiesen. Zwar sagt der Schreiber selbst, daß der Schluß: „Jede höhere Schule hat einen Dirigenten an der Spitze, also muß auch jede Volksschule einen solchen haben," so einleuchtend sei, daß man ihn ohne weiteres annehmen müsse. Wahrhaft spaßhaft ist es aber, wie nun versucht wird, jenen einleuchtenden Schluß per analogiam so zu verwerten, daß die Volksschule trotzdem anders gestellt wird als eine höhere Schule. Zu dem Zwecke wird nämlich zunächst schlankweg behauptet, daß nur da ein „Schulsystem" sei, wo mindestens acht Klassen seien, ja eigentlich müßten es noch mehr sein, da an höheren Schulen erst 12, 25, 30 und noch mehr Lehrer einen technischen Dirigenten hätten. Darum sollen auch bei den Volksschulen so viele Klassen zu einem System zusammengelegt werden. Das würde, meint Hr. M., noch keine Schulkaserne sein, vorausgesetzt, daß für genügend große Korridore, zweckmäßige Ausgänge und getrennte Spielplätze gesorgt wäre. (Wenn das noch keine Schulkasernen in den Augen des Verfassers sind, welche Schulen verdienen dann in seinen Augen diesen Namen?) Da, wo jedes Schulsystem einen Dirigenten habe, trete Zerrissenheit (!) an die Stelle der Einheitlichkeit. Darum schließt Herr Meyer also: „Der Leser sieht, mit diesem Schlusse per analogiam ist's nicht arg weit her."

Ganz will er freilich die Anstellung eines Dirigenten doch nicht verwerfen, jedoch sollen dem Hauptlehrer nur äußere Funktionen zugewiesen werden.

Hiernach geht der Hr. Verf. zu positiven Vorschlägen über. Da heißt es u. a.: „Wir wollen nur, daß die Lehrer als Schularbeiter teil haben an der Verwaltung, nicht aber an der Aufsicht. Arbeit und Verwaltung dem Lehrer, Verwaltung und Aufsicht der Behörde."*) Von Schulgenossenschaften wird zwar geredet, jedoch versteht der Schreiber darunter nicht, wie allgemein gebräuchlich, die zu einer Schule gehörenden Interessenten, sondern den Schulvorstand. Diese Behörde soll mehr beratender resp. kenntnisnehmender Art sein. Wie man sieht, läßt Hr. Meyer die Aufgaben, welche die lokale Aufsichtsinstanz jedenfalls in Anspruch nehmen wird (vgl. Dörpfeld, Leidensgeschichte S. 34), arg zusammenschrumpfen. Es heißt dann ferner: „Es dürfte darum (nach Wegfall der Lokal-Schulinspektion) auch wohl folgende Skala unangefochten bleiben: Schulinspektor, Regierung, Provinzial-Schulkollegium, Unterrichtsministerium." Unangefochten? Es wäre interessant, zu wissen, ob Hr. Meier die bestehenden Provinzial-Schulkollegien für eine Aufsichtsinstanz im Volksschulwesen hält, oder ob er an den übrigen Instanzen noch nicht genug hat. Recht schön klingt es, wenn es ferner heißt: „Die Regierung wird und muß aber auch darauf sehen, daß ein solch wichtiger Posten (eines Schulinspektors), dessen Wirkung sich auf tausende von Schülern erstreckt, auch ausgefüllt werde von einer Person, die einmal nötige Fähigkeit und klares Verständnis für das eigentümliche Wesen des Volksschulunterrichts besitzt und sodann die nötige Energie hat, vor allen Dingen aber ein edler Charakter (!) ist." Ich will hier schon bemerken, daß in der Diskussion einer der Redner, Herr Seyffardt, auf diesen schönen Wunsch näher einging. Endlich heißt es: „Der Schulinspektor muß jeden Monat jede Schule einmal besuchen können. Auf dem Lande können unter Umständen schon 40 Klassen einen Aufsichtskreis bilden, in eng zusammenliegenden Städten kann der Inspektor manchmal wohl bis zu 100 Klassen leiten." Dabei sollen aber die geschickten und gewissenhaften Lehrer weniger besucht werden, damit die gewonnene Zeit zum öftern Besuche der Neulinge verwendet werden könne.

Zur Vertretung des vorstehend ausgezogenen Inhaltes der Broschüre war der Verfasser selbst erschienen. Wie uns von einem in Duisburg bekannten Kollegen mitgeteilt wurde, ist Hr. Meyer ein Schüler und Vertrauter Kehrs und erachtet er sich für berufen, angeblich spezifisch Kehrsche Anschauungen in unsern westlichen Provinzen zu vertreten. Diese Verbindung zwischen Duisburg und Kehr giebt übrigens über die vorerwähnte günstige Recension der Duisburger Broschüre von 1878 in Kehrs pädagogischen Blättern etwas zu denken.

Geben wir nun noch kurz den Inhalt des Huffschmidtschen Gutachtens an. Es beginnt: „Über Lokalschulinspektion hat niemand so eingehend und gründlich geschrieben als Dörpfeld in seinem „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule." Bei Darlegung meiner Gedanken über diesen Punkt der Schulverwaltung lehne ich mich daher an Dörpfelds Ausführungen an, vergleiche mit diesen die Darlegungen des freien Lehrervereins in Duisburg und gebe schließlich meine eigenen Vorschläge."

Es scheint, daß Herr Huffschmidt mit diesem Eingang geflissentlich auf Dörpfeld hat hinweisen wollen, weil in dem Duisburger Gutachten zufälliger Weise auf ihn kaum Bezug genommen ist, obwohl seiner Zeit Diesterweg schon erklärte:

*) Wie der Leser sieht, trägt dieser Meyersche Satz noch andere Eigentümlichkeiten zur Schau als die eigentümliche Ansicht des Schreibers.

wer über Schulverwaltung &c. mitsprechen wolle, müsse sich mit Dörpfelds Anschauungen bekannt gemacht haben. Husschmidt findet, daß in dem Duisburger Gutachten nicht klar zu erkennen sei, ob der „freie Lehrerverein“ nur die technische Lokal-Aufsicht verwerfe oder überhaupt keine Lokalinstanz für die Schule wolle. Er hält aber die Beweisführung des Duisburger Gutachtens für verfehlt und verlangt auf jeden Fall einen Orts-Schulvorstand bestehend aus Schulinteressenten und dem Lehrer. In letzterem Punkt weicht er also von Dörpfeld insofern ab, als D. auch dem Geistlichen eine Stelle einräumt. Bezüglich der Qualifikation für die technische Leitung eines Schulsystems weist H. mit Recht darauf hin, daß die bestandenen Examina allein noch nicht genügen; es müsse auch eine gewisse Altersreife gefordert werden. Über die Hauptlehrerfrage sagt Herr Husschmidt u. a.: „Eine mehrklassige Volksschule muß einen pädagogischen Kopf haben, der die ganze Anstalt zu übersehen, zu leiten, zu vertreten, aber auch die Verantwortlichkeit für die Anstalt als Ganzes zu übernehmen hat. Die Verantwortlichkeit für jede Klasse bleibt jedem Klassenlehrer voll und ganz. Wenn irgendwo, so gilt für die mehrklassige Volksschule das Wort: „„Alles muß in einander greifen, eins durch das andre gedeihen und reifen.““ Ein Blatt Papier, ein Lehrplan, eine Pensenverteilung können das nicht schaffen.“ — — „Wenn das Hauptlehreramt richtig besetzt und geführt, also auch die Konferenzen der Lehrer einer mehrklassigen Schule richtig geleitet werden, so schafft dieses Amt großen Segen für die Schüler und auch für den Lehrerstand.“

Nachstehend wollen wir nun versuchen, die Diskussion, welche sich vorzugsweise um die Frage drehte: „Muß eine jede einzelne Schule einen Dirigenten haben oder nicht?“ eingehend wiederzugeben.

Herr Prof. J. B. Meyer-Bonn eröffnete die Sitzung um 12 Uhr mit geschäftlichen Mitteilungen. Er weist darauf hin, daß die gegnerische Schwester des Liberalen Schulvereins, der Evang. Schulkongreß in Cassel, gleichzeitig über die heutige Frage verhandelt habe, woraus hervorgehe, daß diese Frage eine wichtige sei.*)

Das einleitende Referat hatte Herr Bürgermeister Kaiser aus M.-Gladbach. Derselbe bewies durch Mitteilung eigner Erfahrungen, wie es im Interesse der Kommunen, welche die Geldmittel für die Schulen liefern, nötig sei, die Frage von der Schulinspektion zu regeln. Das Wie? zu besprechen überließ er der Gesellschaft auf Grund der gedruckt vorliegenden Gutachten.

Nunmehr erhielt der Herr Abgeordnete Seyffardt-Krefeld das Wort. Aus seiner längeren Rede heben wir folgendes hervor: Ihnen allen ist bekannt, daß in den letzten Jahren nicht das Interesse für die Schule, sondern politische Motive für die Gestaltung des Schulwesens und namentlich für die Schulaufsicht maßgebend gewesen sind. Der beste Beweis dafür liegt in der Thatsache, daß Herr v. Goßler die Männer wieder in die Lokal-Schulinspektion eingesetzt hat, welche wenige Jahre vorher aus politischen Gründen daraus entfernt worden waren. Was uns dabei besonders überrascht, ist der Umstand, daß diese Männer, welche keineswegs ihr inkorrektes Verhalten gegen den Staat geändert haben, zu eben derselben Zeit wieder zu Lokal-Schulinspektoren gemacht werden, als Windthorst in Düsseldorf den Schulkampf ankündigt. Es ist aber unnötig zu beweisen,

*) Es mag hier nebenbei bemerkt sein, daß bei den Versammlungen des Liberalen Schulvereins auch solche, welche nicht Mitglied des Vereins sind, sich an der Diskussion beteiligen dürfen. Diese Liberalität verdient alle Anerkennung.

daß der Geistliche als solcher weder berufen noch befähigt zur Führung der Schulaufsicht genannt werden kann. Der Mediziner beaufsichtigt den Mediziner, der Jurist den Juristen, der Soldat den Soldaten, warum soll denn nicht der Lehrer den Lehrer beaufsichtigen? Es hat zwar einzelne tüchtige Geistliche gegeben, die sich Verdienst um die Schule erworben haben, aber das haben sie doch nicht als Geistliche, sondern als Schulmänner gethan. Darum jeden Geistlichen als gebornen Schulinspektor anzusehen, ist ein Unding. Allerdings muß eine Lokal-Schulaufsicht sein. In allen Lebensverhältnissen arbeiten unerfahrene Leute unter erfahrenen Leuten ihres Fachs. Es würde zudem bei der Einrichtung unserer Seminarien ein Unrecht sein, wenn man den jungen Lehrern die volle geistige und sittliche Verantwortung für die Führung ihres Amts auferlegen wollte. Herr Lehrer Meyer will zwar auch nicht, daß die jüngere Lehrerwelt ohne Aufsicht bleiben soll; er will aber zu dem Zwecke die Zahl der Kreisinspektoren vermehren. Glaubt Herr Meyer aber wohl selbst, daß die von ihm vorgeschlagene Einrichtung durchgeführt werden könne? Auch geht Herr Meyer zu weit, wenn er verlangt, die Regierung solle „nur edle Charaktere“ zu Inspektoren anstellen. Edel sollen alle Menschen sein; wer aber etwas Erfahrung hat, weiß doch, daß solche Vorschläge nur utopische Ideen sind. In den entschiedensten Gegensatz muß ich mich gegen Herrn Meyer stellen, wenn derselbe nicht will, daß der Klassenlehrer an einer mehrklassigen Volksschule sich dem Hauptlehrer unterordnen solle. Bei einem solchen Individualismus kann kein wohlgeordnetes Schulwesen bestehen. Darum trete ich dafür ein, daß die Leitung mehrklassiger Schulen einem Lehrer übertragen werde. Wo das Institut der Hauptlehrer eingeführt ist, hat sich dasselbe bewährt und sind die Folgen für Schule und Lehrerstand gute gewesen. Es braucht ja nicht gerade böser Willen zu sein, wohl aber die Lust eines Einzelnen am Besserwissenwollen, wodurch die Arbeit einer ganzen Schule geschädigt wird. In keinem andern Berufe wird ein solches superindividuelles Streben geduldet. Während dem Leiter der Schule die Aufsicht nach der technischen Seite hin gebührt, soll ihm ein Schulvorstand für die weitern Aufgaben zur Seite stehen. In diesem Kollegium, welches die Verbindung mit den Steuerzahlern und Interessenten bildet und aus letzteren besteht, wird natürlich außer dem Bürgermeister und Geistlichen auch der Lehrer einen Platz haben müssen. Diese kollegiale Aufsicht ist der persönlichen für manche Fragen entschieden vorzuziehen.

Aus der nunmehr folgenden Rede des Herrn Abgeordneten Dr. Natorp heben wir folgendes hervor: Im modernen Staat nimmt die Schule eine ganz andere Stellung ein als in früheren Jahrhunderten. Darum kann auch nicht von einem historischen Recht der Kirche auf die Schule die Rede sein. Wollte man sich lediglich an das „historische Recht“ halten, so würden wir jetzt kein einiges Deutschland, sondern Feudalstaaten haben. Historische Rechte dürfen nicht länger bestehen als die Bedingungen, durch welche dieselben erworben sind. Darum hat Herr Pastor Zillessen auch mit Unrecht in Kassel von einem Erstgeburtsrecht der Kirche auf die Schule gesprochen, welches nicht verkümmert werden dürfe. Auf jeden Fall muß die Schulaufsicht vereinfacht werden. In den Städten bilde man Kollegien von Männern, die sich für das Schulwesen interessieren, unter Zuziehung von Lehrern und unter Vorsitz eines Vertreters der Stadt. Die folgende Instanz sei der Kreisschulinspektor. Derselbe muß aber einen eng begrenzten Bezirk haben. Ich schließe mich meinem Vorredner ganz darin an, daß die Beaufsichtigung der Volksschule nur von Fachmännern, die praktisch in der

Schule thätig gewesen sind, in richtiger und zweckmäßiger Weise ausgeübt werden kann.

Herr Hauptlehrer Greßler aus Barmen ging dann noch specieller auf den Inhalt der Duisburger Broschüre ein. Seine bez. Ausführungen lauteten ungefähr: Die Duisburger Lehrer sind in der Broschüre, die sie dem „liberalen Schulverein" für die heutige Diskussion über die Lokal-Schulinspektion zur Verfügung gestellt haben, mit aller Entschiedenheit für die Fachbeaufsichtigung der Volksschule eingetreten, und sie verstehen unter Fachinspektoren solche Volksschulpädagogen, die gewissermaßen aus dem Boden der Volksschulthätigkeit hervorgewachsen sind, mögen sie nun Litteraten oder Illitteraten sein. Die Kreisschulinspektoren und Dirigenten von Schulen, die vorwiegend den Charakter der Volksschule tragen, werden demnach in der Regel aus der Reihe der tüchtigeren Volksschullehrer zu nehmen sein und nur ausnahmsweise Geistliche oder Lehrer des höheren Schulamts sein können. Wenn ich mich mit diesen Ausführungen auch nur einverstanden erklären muß, so kann ich es doch andererseits kaum begreifen, wie dieselben Kollegen, die dergleichen Anschauungen über die Organisation der Volksschulinspektion huldigen, sich mit eben solcher Entschiedenheit abwehrend verhalten können gegen die Fachbeaufsichtigung der einzelnen Schulsysteme, gegen die Hauptlehrer-Institution.

Unter Pädagogen von Fach kann über die Frage, ob die mehrklassige Volksschule einer einheitlichen Leitung bedürfe, nicht mehr diskutiert werden. Wie in der höheren Schule, so muß auch in der Volksschule die ganze unterrichtliche und erziehliche Arbeit einheitlich geregelt sein; die Lehrkräfte müssen auf allen Stufen durch gewissenhafte und konsequente Befolgung der auf rationell-pädagogischen Principien basierenden, gemeinschaftlich getroffenen und für die ganze Schule geltenden Maßnahmen einander in die Hand arbeiten; die Methode, nach welcher in den einzelnen Unterrichtsgegenständen auf den verschiedenen Klassenstufen unterrichtet wird, muß im großen und ganzen für die ganze Schule dieselbe sein; namentlich aber sind auch die im Interesse einer guten Disciplin und der Erziehung im engeren Sinne notwendigen Maßregeln nach einheitlichen Gesichtspunkten zu entwerfen und in gleichem Geiste zu handhaben — wenn die Volksschule die ihr gestellten Aufgaben auch nur annähernd zu lösen imstande sein soll, wenn sie wirklich das werden soll, was jede Volksschule im modernen Staate sein müßte: eine Erziehungsanstalt in des Wortes eigentlichster Bedeutung. Nun ist es aber wohl selbstverständlich, daß diese Einheitlichkeit der gesamten Schulthätigkeit, sowohl in erziehlicher als unterrichtlicher Beziehung, weit sicherer erreicht und weit erfolgreicher überwacht werden kann durch einen tüchtigen Hauptlehrer, der nur ein einziges Schulsystem zu überwachen hat, als durch einen Kreisschulinspektor, dem 20, 30 oder gar mehr Schulsysteme unterstellt sind.

Ein weiteres Argument, welches für die generelle Durchführung der Hauptlehrer-Institution spricht, werden Sie, m. H.! in dem Umstande erkennen, daß der zwischen Schule und Haus dauernd zu unterhaltende, auf das Erziehungsgeschäft sich beziehende Verkehr weit zweckentsprechender vermittelt werden kann durch den Leiter des einzelnen Schulsystems, als durch einen ferner stehenden Schulmann, als durch einen Kreisschulinspektor. Der Dirigent der einzelnen Schule hat im Laufe der Jahre einen klaren Einblick in die häuslichen Verhältnisse der Eltern der Schulkinder gewonnen, im großen und ganzen den Charakter der Eltern, ihre Stellung zum Lehrer-Kollegium, zur Schule und deren Aufgaben kennen ge-

lernt. Er ist daher imstande, in jedem einzelnen Falle es richtig abzumessen, wie weit er den Wünschen und Forderungen der Eltern an die Schule entgegen kommen darf; er wird die in jeder Schule zeitweilig auftretenden Differenzen zwischen Lehrern und Eltern in einer beide Teile befriedigenden Weise leicht ausgleichen und durch seine stetige Berührung mit den Schulinteressenten das Band, welches Schule und Haus zu gemeinschaftlicher Thätigkeit umschlingen sollte, erhalten und festigen können. Ein Kreisschulinspektor aber, der über den großen Komplex der ihm unterstellten Schulen und deren Thätigkeit nur einen allgemeinen Überblick haben kann, wird notwendig auf eine schablonenhafte Regelung der hier in Betracht kommenden Verhältnisse angewiesen sein und den berechtigten Wünschen der Eltern in Bezug auf Unterricht und Erziehung nur höchst mangelhaft Rechnung tragen können; namentlich wird er auf eine erfolgreiche Heranziehung der Eltern zu energischer Mithilfe am Werke der Erziehung, auf die nachhaltige Interessierung derselben für die gemeinsamen Aufgaben von Schule und Haus im allgemeinen verzichten müssen.

Dazu kommt ein Moment, das im Interesse einer ersprießlichen Schulverwaltung, wie einer gesegneten Schulthätigkeit nicht genug betont werden kann und bei der Beurteilung der Hauptlehrerfrage ernste Erwägung verdient. Der Hauptlehrer ist selbst Lehrer und Ordinarius einer Klasse. Als solcher hat er täglich Gelegenheit, seinen Kollegen mit dem Beispiele einer gewissenhaften Arbeit und Auffassung der ihm gestellten Aufgaben, mit dem Beispiele einer musterhaften, methodisch korrekten und rationellen Unterrichtserteilung, mit dem Beispiele einer liebevollen, verständigen und zielbewußten Handhabung der disciplinarischen Maßnahmen voranzugehen. Nur so wird er jene moralisch-autoritative, auf ethischer und theoretisch-praktischer Tüchtigkeit beruhende Stellung dem Lehrer-Kollegium gegenüber gewinnen, welche als die sicherste Garantie eines dauernd guten kollegialischen Einvernehmens und einer gesegneten Schularbeit im allgemeinen angesehen werden muß. Wenn es wahr ist, daß die Schularbeit bei einer relativ vollkommenen Ausübung derselben — und es darf wohl ohne Überhebung behauptet werden — als eine Kunst aufgefaßt werden muß, so wird jeder Gebildete, der über Kunsttheorien auch nur in etwa orientiert ist, zugestehen, daß derjenige Pädagoge, der in der praktischen Bethätigung der Schularbeit nicht mehr begriffen ist, hinsichtlich der technischen Befähigung notwendig eine empfindliche Einbuße erfahren muß, und es ist gewiß als ein großer Übelstand zu betrachten, daß die Kreisschulinspektoren beispielsweise — natürlich kann ich nur die wirklichen Fachmänner im Auge haben — keine Gelegenheit mehr haben, sich systematisch in der Technik der Schularbeit weiter zu vervollkommnen. Die Schuldirigenten und Schulinspektoren, die infolge der großen Verwaltungsarbeit selbst nicht mehr in der Schule wirken können, werden mit der Zeit einen Maßstab an die Thätigkeit der Lehrer legen, der am grünen Tische konstruiert ist, und unter Umständen das Werk der Erziehung und des Unterrichts in Bahnen treiben, die weit mehr den Typus eines veräußerlichenden Lehrmaterialismus als einer zielbewußten, harmonisch bildenden Erziehungsthätigkeit tragen. Ein Schuldirigent aber, der noch täglich in der Schule selbst thätig ist, kann sich nicht nur auf der Höhe der methodisch-technischen Ausbildung erhalten, die etwa neu auftretenden Lehrweisen einer eingehenden Erprobung unterwerfen und event. für die ganze Schule nutzbar machen, sondern er ist auch imstande, durch seine auf fortdauernde Arbeit gestützte Erfahrung seine jüngeren Mitarbeiter allseitig anzuregen und für die Aufgaben der Jugenderziehung

nachhaltig zu begeistern; nur er, der täglich nicht nur die Lichtseiten, die Herz und Gemüt befriedigenden und erhebenden Momente der Schulthätigkeit, sondern auch die ganze Misere der besonders mit der Volksschularbeit verknüpften Unannehmlichkeiten an und in sich erfährt, kann die Leistungen seiner Kollegen in wirklich gerechter Weise beurteilen.

Außerdem bitte ich Sie, m. H., auch noch den Umstand ins Auge zu fassen, daß namentlich in den größeren Fabrikstädten die einzelnen Schulbezirke vielfach einen eigenartigen, durch die socialen Verhältnisse der Bewohner bedingten Charakter tragen, und wenn die Erziehung eine specifisch individuelle, eine auf die Herausgestaltung aller Leibes- und Geisteskräfte des Einzelwesens abzielende Thätigkeit ist, so wird jeder Einsichtige dem Streben des Dirigenten, die Eigenartigkeit der Schulverhältnisse seines Systems gebührend zu berücksichtigen, volle Berechtigung zuerkennen. So wird sich, um nur eins hervorzuheben, die Handhabung der Disciplin in einem Schulbezirke, der vorwiegend Fabrikarbeiter enthält, immerhin im einzelnen etwas anders gestalten als in einem Schulbezirke mit durchweg besser situierten Bewohnern, wenn auch die Principien des Unterrichts und der Erziehung im allgemeinen selbstverständlich dieselben sind. Und das führt mich auf das letzte Argument, das ich zu Gunsten der Fachleitung des einzelnen Schulsystems geltend machen möchte: Je größer die Schulsysteme — resp. die Zahl derselben — sind, die einer einheitlichen Leitung unterstellt werden, desto mehr ist die auf dem Gebiete der Jugenderziehung so wichtige Individualität des Lehrers oder des ganzen Lehrer-Kollegiums in Gefahr. Und hier befinde ich mich in diametralem Gegensatze zu meinen Duisburger Kollegen, die gerade im Interesse der möglichsten Schonung der Lehrer-Individualität recht viele Schulsysteme einer Fachleitung anvertraut wissen wollen. Soll in einer mehrklassigen Volksschule eine wirklich einheitliche Arbeit sämtlicher Lehrkräfte erzielt werden, so ist eine möglichst häufige Besprechung des Schuldirigenten mit seinen Kollegen über die Aufgaben der Schule und deren Lösung dringend geboten, und wird dadurch einerseits die Leistungsfähigkeit der Schule erheblich gesteigert werden, so gewinnt andererseits der Leiter der Schule dadurch auch jene genaue Personalkenntnis der Mitglieder des Lehrer-Kollegiums, welche als die erste und notwendigste Voraussetzung einer individuellen Behandlung der einzelnen Lehrkräfte betrachtet werden muß. Nur auf Grund dieser genauen und allseitigen Personenkenntnis ist es einem Schuldirigenten möglich, die einzelnen Kräfte für ihren Beruf mit Erfolg anzuregen, die Liebe zu dem Werke der Jugenderziehung in ihnen anzufachen und jenen Idealismus bei seinen Mitarbeitern zu erwecken und zu pflegen, welcher der Schulthätigkeit erst die rechte Weihe giebt. So kann von einer Beengung und Einschnürung der Individualität durch die Fachleitung der einzelnen Schulsysteme wohl kaum die Rede sein; im Gegenteil — wenn irgendwo eine gebührende Pflege der Lehrer-Individualität, soweit dieselbe auf dem Gebiete der Jugenderziehung überhaupt berechtigt ist, ermöglicht werden kann, so ist dies der Fall in kleineren Schulsystemen.

Sie sehen, m. H., es ist nur im Interesse einer gesegneten Schulthätigkeit, wenn Sie mit aller Energie eintreten für die generelle Durchführung der Hauptlehrer-Institution. Aber Sie dürfen nur nicht bei halben Maßregeln stehen bleiben. Dem Leiter einer vielklassigen Volksschule gebührt dieselbe Stellung seinem Kollegium gegenüber wie dem Dirigenten einer höheren Schule. Diese Stellung aber kann dem Dirigenten der Volksschule nur dann voll und ganz eingeräumt werden, wenn die Lokal-Schulinspektion in der gegenwärtigen, hergebrachten Form fällt. Die

methodisch-technische Leitung ist dem Hauptlehrer zu übertragen, dem ein Schul-Kollegium, der Schulvorstand, in der Pflege und Förderung der Schule und ihrer Interessen zur Seite steht. Natürlich sollen im Schulvorstande die bei der Volkserziehung mit interessierten Faktoren (Staat u. s. w.) vertreten sein. Nur so werden Sie die deutsche Volksschule zu einer wahren Erziehungsanstalt erheben, die in ungleich höherem Maße den Anforderungen gerecht werden kann, die ein Kulturstaat, wie der deutsche, auch an die niedrigste Volksschule füglich stellen sollte.

Nachdem Herr Greßler geschlossen, stellte der Vorsitzende an Herrn Meyer-Duisburg die Frage, ob er nicht auf die verschiedenen Ausstellungen, welche nun schon gemacht seien, etwas erwidern wolle, worauf Herr Meier ungefähr so antwortete: Es scheint mir eigentlich kaum nötig, daß ich noch das Wort nehme, denn was ich zur Sache zu sagen habe, liegt gedruckt vor. Ich kann nur das dort Gesagte wiederholen. Vor allem dürfen die Schulsysteme nicht zu klein sein, wie das im Bergischen der Fall ist, denn dann bleibt für die Individualität des Klassenlehrers nicht genug freier Spielraum. (!) Zu einem System sollen bis zu 30 Klassen (!) vereinigt werden. Darunter kann die Erziehung nicht leiden, wie oft behauptet wird; jedoch muß das Schulgebäude für 30 Klassen verschiedene Ausgänge und verschiedene Schulhöfe haben. Ich wünsche für Volksschulen dasselbe, was für höhere Schulen gilt. Man gründet doch auch nicht mehrere Gymnasien in einer Stadt; das wird man hübsch bleiben lassen.*) Daher soll man auch das Volksschulwesen nicht durch mehrere Schulsysteme zersplittern. In allen Schulen einer Stadt soll in einem Geiste gearbeitet werden, und darum muß alles durch eine Person geordnet werden.**)

Hierauf entspann sich ein kurzes Zwiegespräch zwischen Herrn Dr. Natorp und Herrn Greßler, anknüpfend an eine von letzterem über den Kasseler Kongreß gemachte Bemerkung. Herr Dr. Natorp bezweifelte, daß Pastor Zillessen sich günstig zur fachmännischen Inspektion stelle.

Darauf erhielt Herr Hauptlehrer Neuburg-Barmen das Wort. Er bestätigte, daß die vorhin verlesenen Thesen wirklich von Pfarrer Zillessen aufgestellt seien und daß ein Ausschuß gewählt sei, welcher dem nächsten Kongresse bestimmte Vorschläge im Anschluß an diese Thesen machen solle. Die Zeitungsberichte über den Kasseler Kongreß seien mehr oder weniger unzuverlässig. Herr Dr. Natorp werde aus seiner liberalen Zeitung ebensowenig die ganze Wahrheit ersehen können, wie andere Leute aus ihren konservativen Blättern. Fast alle Zeitungen färben mit Rücksicht auf ihre Leser. Rheinische Lehrer, welche auf dem Kongresse waren, halten es nicht für so zweifelhaft, daß man die Frage von der Schulaufsicht im Interesse der Schule so beantworten werde, wie eben hier geäußert wurde. Der Redner fährt dann fort: Übrigens hat eigentlich eine Äußerung des Herrn Meyer mich zum Sprechen veranlaßt. Derselbe will nur 30 Klassen zu einem Systeme vereinigt haben. Nun ist es in der ganzen Welt so, daß da, wo mehrere Kräfte an ein gemeinsames Werk gestellt sind, da muß auch eine leitende Kraft sein. Daß hat man von Adams Zeiten an gewußt und das hat Geltung für alle Verhältnisse. Man darf auch nicht sagen wollen, nur an sehr vielklassigen Schulen bedarf es einer Kraft, die entscheiden soll, wenn's nötig ist. In

*) Herr Meyer brauchte gar nicht weit zu reisen, um das Irrige seiner Behauptung einzusehen. In Köln giebts mehrere Gymnasien und dieselben haben sogar — schrecklich, aber wahr — jedes einen eigenen Dirigenten; ebenso mehrere Realschulen.

**) Wo bleibt dann die vorhin so stark betonte Freiheit der Individualität?

der Ehe sind nur zwei Menschen an ein gemeinsames Werk gestellt, und dieselben sind durch die Liebe und aus freier Wahl zusammen geführt; dennoch wird davon ein Teil die entscheidende Stimme haben müssen. In dem höhern Schulwesen ist es ganz selbstverständlich, daß jede mehrklassige Schule einen Dirigenten habe, gleichviel ob dieselbe 2 oder 30 Klassen zählt, wie man das ganz gut in den kleinen Orten von Rheinland und Westfalen weiß, wo die kleinste über die Ziele der Volksschule hinausgehende Anstalt gleich eine Rektoratschule genannt wird. Haben denn Realschulen und Töchterschulen erst bei 30 Klassen einen Leiter?

In Wirklichkeit sind auch unsere Volksschulen keineswegs ohne einen Dirigenten gewesen; als solcher war eben der Geistliche da. Der Lehrerstand wurde nicht für qualifiziert erachtet, aus sich heraus die nötigen leitenden Kräfte zu stellen; deren Notwendigkeit wurde aber weder von den Behörden noch von den Schulinteressenten bezweifelt. Wenn letzteres aber aus dem Lehrerstande heraus geschieht, wenn Glieder des Lehrerstandes selbst nicht begreifen können, daß jede mehrklassige Volksschule ebenso gut einen Dirigenten haben muß wie eine mehrklassige höhere Schule, dann kann man daraus nur den Schluß ziehen, daß diese Lehrer die Bedingungen, unter welchen sie ihre Arbeit thun können, nicht ausreichend verstehen, daß sie in ihrem Fache noch unmündig sind und darum mit Recht einstweilen unter einen geistlichen oder andern Lokal-Inspektor gestellt werden müssen. — Glücklicherweise dürfen wir annehmen, daß die Entwicklung des Schulwesens nicht nach dem Willen dieser Unmündigen sich vollziehen wird. In größeren Städten besteht das Dirigenten-Amt schon längst. Zudem wissen wir, daß der Minister Falk auf der ministeriellen Konferenz im Juni 1872 ausdrücklich sagte, daß bis dahin jeder Schulgesetz-Entwurf, welcher im preußischen Ministerium bearbeitet worden sei, auch die Notwendigkeit des Dirigentenamtes anerkannt habe. In Österreich, Kgr. Sachsen und Oldenburg ist dasselbe längst eingeführt. — Was endlich die Rechte eines Dirigenten einer mehrklassischen Volksschule anbetrifft, so wird sich dafür wohl ebensogut ein Modus finden lassen wie bei den höheren Schulen. Wenn an diesen die studierten Leute sich durch die betreffende Instruktion nicht beengt fühlen, so werden die Arbeiter an der Volksschule auch nicht so sehr beengt werden. Auf jeden Fall ist es kein gutes Zeichen, daß angesichts der vorhin angeführten Thatsachen doch auf dem Volksschulgebiete noch über die einfache Frage, ob und wie eine Volksschule zu leiten ist, disputiert werden muß.

Herr Meyer-Duisburg erbat sich nochmals das Wort. Seinen Ausführungen entnehmen wir folgendes: Der Vorredner hat von Schulgesetzgebungen gesprochen; sehen wir aber auf die Länder, welche für uns maßgebend sein müssen (!), nämlich Baden und Gotha, so kennt man dort eben nur einen Dirigenten, der für das Äußere zu sorgen hat. Einen solchen verlangen auch wir. Allerdings muß jedes System einen Kopf haben, aber man muß nicht die Systeme künstlich auseinanderreißen, um recht viele Köpfe zu haben. Bei den höhern Schulen teilt man erst, wenn ein Direktor die Klassen nicht mehr übersehen kann, bei den Volksschulen legt man dagegen möglichst wenige Klassen zusammen. Einen Kopf wollen wir auch haben (aber wo?), das Gegenteil hat nur der Vorredner aus unserer Schrift gefunden. — Nachdem Herr Dr. Natorp noch einmal auf den Kasseler Kongreß zurückgekommen war mit der Bemerkung, daß Pfarrer Zillesen sich etwas diplomatisch verhalten habe, indem er den anwesenden Lehrern zuliebe sich nicht gegen die Aufsicht durch einen Fachmann ausgesprochen, und den anwesenden Geistlichen zuliebe doch habe durchleuchten lassen, daß die Aufsicht in

der Regel dem Geistlichen zustehen müsse, nimmt der **Vorsitzende** das Wort. Er sagt ungefähr so: Zunächst kann ich konstatieren, daß die heutige General-Versammlung nicht nur unter sich einig gewesen ist in der Anerkennung der Notwendigkeit einer Lokal-Schulaufsicht, sondern daß in der Frage von der Lokal-Schulaufsicht sich ein Boden findet, auf dem sie in etwa einig ist sogar mit dem Kasseler Schulkongreß, auch mit dem in andern Fragen abweichenden Rektor Dörpfeld. Wir sind aber auch darin einig gewesen, daß es nicht richtig ist, wenn sich diese Aufsicht größtenteils in den Händen von nichtfachmännisch gebildeten Geistlichen findet. Wie wenig die Theologen als solche sich mit Pädagogik beschäftigen, habe ich als Mitglied einer Prüfungs-Kommission hinreichend erfahren und oft genug gehört, wie der geistliche Vorsitzende derselben, Herr Ober-Konsistorialrat Smend, den Examinanden über ihre Unkenntnis in pädagogischen Dingen ernste Vorstellungen gemacht hat. Auch der General-Superintendent Wiesmann wollte in dem kirchlichen Amtsblatt auf diesen Mangel hinweisen. Kam es doch vor, daß junge Theologen nicht die mindeste Ahnung davon hatten, welche Bedeutung Luther und Melanchthon für die Entwicklung des Schulwesens gehabt hatten, und Pestalozzi nicht einmal dem Namen nach kannten. Von Schulordnungen oder von Büchern, aus welchen sie sich darüber hätten orientieren können, wußten sie aber niemals etwas. Man hat mir einen Vorwurf daraus machen wollen, daß ich derartige Mitteilungen schon anderwärts gebracht; man sollte mir danken dafür, daß ich auf solche Schwächen aufmerksam mache, und man dadurch Gelegenheit zur Besserung hat. Die Geistlichen besitzen aber immerhin noch mehr Sachkenntnis als die Juristen. Darum ist es verkehrt, daß das juristische Element im Schulwesen maßgebend ist, und daß in den höheren Aufsichts-Instanzen meistens Juristen ein großes Wort mitzureden haben. — Im Verlauf der Debatte hat man eine Unterscheidung machen wollen zwischen den Aufgaben der Lokal-Schulinspektion, und den einen Teil derselben dem Fachmann, den andern Teil dem Kollegium zuweisen wollen. Ich zweifle, daß diese Scheidung so streng durchzuführen ist.*) Im örtlichen Schulvorstande soll neben den Familienvätern (bei Mädchenschulen auch Müttern) der Bürgermeister, der Geistliche, der Lehrer und der Arzt sitzen. Ein jeder von den letzteren ist in gewissen Fragen allein Fachmann, und ein Arzt kann unter Umständen ein besseres Urteil haben als der Lehrer. Dem Duisburger Gutachten stelle ich das Gutachten des Herrn **Huffschmidt** entgegen. Wenn in dem Duisburger Gutachten so sehr die Individualität des Lehrers betont wird, so giebt mir das Veranlassung darauf hinzuweisen, daß der zu weit getriebene Individualismus eben ein böses Erbteil der Deutschen ist. Gerade darum ist das deutsche Volk so schwer zur Einheit gelangt, weil es religiös und staatlich zersplittert ist. Soll die Schule aber zu der für uns so wünschenswerten einheitlichen Gesinnung erziehen, so darf sie auch nicht durch konfessionelle Trennung die alte Zersplitterung zu einer dauernden machen. So fordern wir nur eine Schule, die weltliche Bildungszwecke fördert. Der im Interesse der Gewissensfreiheit zu fordernde religiöse Unterricht kann gegeben werden, auch wenn vom Staat angestellte fachmännische Inspektoren die Aufsicht führen. Darum, aus pädagogischem und nationalem Interesse sind wir ein schulpolitischer Verein.

*) Eine peinlich strenge Durchführung ist auch wohl niemals gefordert worden. So weit die Scheidung **nötig** ist, so weit ist sie unzweifelhaft auch **möglich**. Man möge doch stets den Kern der Frage im Auge behalten.

Hiermit war — abgesehen von einigen kleineren Bemerkungen, in welchen u. a. darauf hingewiesen wurde, daß die Lehrer sich gegen eine richtig organisierte Aufsicht ebensowenig sträuben dürften, wie die Geistlichen, welche unter § 14 der Preuß. Kirchen-Ordnung stehen, sowie ferner darauf, wie übel es sei, daß jetzt auch der Ultramontanismus das Familien-Princip betone — die Debatte zu Ende.

Soll ich von dem Eindrucke sprechen, den die Verhandlungen auf die ziemlich zahlreich anwesenden westfälischen Kollegen gemacht hat, so war uns zunächst erfreulich, daß es vermieden wurde, die Schule lediglich für den Gemeinderat in Anspruch zu nehmen, wie es faktisch von liberalen Gemeinderäten vielfach geschieht. Von den beiden vorliegenden Gutachten entsprach dasjenige des erfahrenen und tüchtigen Kollegen Huffschmidt den Verhältnissen am meisten. Wir müssen in Westfalen, wo die Hauptlehrer fehlen, zu oft sehen, daß in den einklassigen Schulen mehr geleistet wird als in den mehrklassigen, weil noch so schön abgefaßte Lehrpläne und Pensen-Verteilungen doch nicht immer so beachtet werden, als es bei einer Schule, wo nicht jedermann thun kann, was ihm recht deucht, möglich ist. Die Motivierung der Duisburger Ideen oder sagen wir lieber der Gothaischen (Kehrschen) Schulorganisations-Ideen erschien uns ebenso wenig genügend — um nicht mehr zu sagen — wie dem Kollegen Huffschmidt und den übrigen Herren, welche in der Debatte das Wort nahmen. Man muß eben nicht mutwillig die Augen vor den wirklichen Verhältnissen verschließen wollen. Überdies dürfte es doch wohl endlich an der Zeit sein, daß der Lehrerstand auch seine eigenen, seine Standesinteressen richtig verstehen lerne.

Erklärung wider Herrn Dr. Boodstein, Stadtschulinspektor in Elberfeld.

Das neueste Heft der „Pädagog. Studien" von Dr. Rein bringt nachstehende Erklärung: Es ist nur zu bekannt, wie das landläufige Recensententum auf dem Gebiet der Pädagogik sein Unwesen treibt, indem es gewöhnliche Lohnschreiber zu Meistern der Methodik stempelt, Dutzend-Machwerke in den Himmel erhebt und der berüchtigten Leitfäden-Fabrikation somit die wirksamsten Dienste leistet.

Diese lobhudelnde Richtung unter dem landläufigen Recensententum ist jedoch offenbar noch lange nicht die schlimmste. Es giebt nämlich noch eine andere, welche nicht nur nicht davor zurückschreckt, in zwei einander folgenden Nummern derselben Zeitschrift ca. 90 Werke pädagogischen Inhalts, deren Seiten nur zu zählen eine nicht unbedeutende Arbeit wäre, zu besprechen, sondern auch ganz offenbare Entstellungen mit einlaufen zu lassen, ohne sich im geringsten im Gewissen bedrückt zu fühlen.

Statt Führer auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur zu sein, werden sie Verführer.

Geschieht dies in Winkelblättern, so wird niemand darüber besorgt sein, da ihr Leserkreis und ihr Einfluß gering ist. Macht sich aber in einer angesehenen deutschen Lehrerzeitung ein Recensent solcher Entstellungen schuldig, und beziehen sich die Entstellungen auf die Ansichten eines Mannes, den hochzuschätzen die deutsche Lehrerwelt alle Ursache hat, so fühlen wir uns gedrungen, auch an unserem Teil offen für die Wahrheit einzutreten.

Eine derartige Entstellung der Wahrheit liegt nun vor in der Recension des Herrn Stadtschulinspektors Dr. Boodstein in Elberfeld über Dörpfelds Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule", Barmen bei Wiemann,

2. Aufl. 1882. Die betr. Recension ist veröffentlicht in Kehrs „Pädagog. Blättern“, Nr. 2, 1883, S. 179—181.

Gegen diese kritische Besprechung richtet sich unsere Erklärung, indem wir an vier Beispielen nachweisen, daß Herr Dr. Boodstein in Elberfeld über den Inhalt des Dörpfeldschen Buches nicht der Wahrheit gemäß berichtet hat.

1. Seit länger als 25 Jahren ist Herr Rektor Dörpfeld in größeren Schriften wie in Journalartikeln dafür eingetreten, daß in der Schulverwaltung auch die korporativen Schulinteressenten (Schulgemeinde, bürgerliche Gemeinde u. s. w.) mehr als bisher zur Mitwirkung gelangen müßten. Jeder, der sich nur einigermaßen mit der einschlägigen Litteratur bekannt gemacht hat, weiß, daß dieser Gedanke gerade einen der Hauptpunkte bildet, wodurch sich Dörpfelds Theorie der Schulverfassung von anderen Ansichten unterscheidet. Auch in seiner „Leidensgeschichte der Volksschule“, welche Herr Dr. Boodstein recensiert, wird dieser Gedanke nicht nur wieder lebhaft verteidigt, sondern es wird außerdem gezeigt, wie er praktisch ausgeführt werden kann.

Und nun lese man, was Herr Dr. Boodstein darüber berichtet. S. 180 heißt es wörtlich:

> „Kann ich nun vielleicht auch zugeben, daß Dörpfeld in seinen Ausführungen die Wünsche der großen Mehrzahl der Volksschullehrer registriert und ein in seiner Art konsequent durchgeführtes Gebäude konstruiert, so kann ich doch nicht der Meinung sein, daß damit der Volksschule und ihren Lehrern besonderes Heil widerführe, da das Geforderte zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes berücksichtigt, die der anderen Interessenten aber außer acht läßt, oder nur so nebenher mit einem Brocken bedenkt, den Schwerpunkt immer darauf legend: „Die ganze Volksschule für die Lehrer.“

Dörpfelds Ansicht ist hier in ihr diametrales Gegenteil verkehrt. Ihm wird diejenige Ansicht untergeschoben, welche er als „Schulpfaffentum“ bezeichnet und die gerade er am ersten, am entschiedensten und am fleißigsten fortwährend bekämpft hat.

2. Dörpfeld wünscht, daß im Lokalschulvorstand, den er sich aus je einem Vertreter der drei interessierten Korporationen und aus dem Pfarrer bestehend denkt, als fünftes Glied auch der Lehrer (resp. Hauptlehrer) Sitz und Stimme erhalte.

In ähnlicher Weise wünscht er eine Vertretung des Schulamts in den höheren repräsentativen Schulverwaltungskollegien (z. B. in der Kreis-Schuldeputation), wo solche bestehen oder später eingerichtet werden.

Herr Dr. Boodstein berichtet dagegen in dem oben angeführten Citat:

> Dörpfeld berücksichtigt zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes — — den Schwerpunkt immer darauf legend: „Die ganze Volksschule für die Lehrer.“

Der letzte Satz wird dabei in Anführungszeichen eingeschlossen, so daß die Leser glauben müssen, dies sei ein wörtliches Citat aus dem Dörpfeldschen Buche!

Man halte dagegen den Satz Dörpfelds (S. 23): „Der Lehrer ist der Diener, nicht der Herr der Schule; Herren der Schule sind diejenigen, welche sie unterhalten.“ (Man vergleiche hiermit S. 134, 136 und 137.) —

3. Dörpfeld wünscht hinsichtlich der technischen Schulaufsicht: Die

beiden untersten Aufsichtsposten (Rektoramt und Kreisschulinspektorat) möchten als Avancementsposten des Lehrerstandes gelten, soweit dieser die befähigten Kräfte stellen könne.

Was macht Herr Dr. Boodstein hieraus? S. 181 heißt es wörtlich:

„Mit dem eben besprochenen Anspruche (die ganze Schule ꝛc.) hängen eng zusammen die Ansprüche auf die Übertragung aller möglichen Schul-Aufsichtsämter an Leute, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen seien, und zwar für die Stellen bis zu den obersten Instanzen.“

4. Herr Dr. Boodstein schreibt S. 181: „Soviel steht für mich fest, daß das Dörpfeldsche Buch . . . sowohl durch die Art seiner Beweisführung, wie durch den Inhalt von vielen seiner Vorschläge, durch die nach allen Seiten — nur nicht nach der der Lehrer — ausgeteilten Hiebe und durch die tendenziöse Beleuchtung einzelner Vorkommnisse, durch die Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit seiner Ansprüche und durch die Schürung der Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen dürfte geeignet sein.“

Steift man sich auf den Wortlaut „Hiebe“, so kann man solche im einzelnen in dem Dörpfeldschen Buche allerdings nicht nachweisen, dagegen ist es vielleicht kaum einmal dem Lehrerstand so eindringlich nahe gelegt worden, daß derselbe seine Hebung nicht der politischen Pädagogik, sondern allein seiner inneren Reinigung, seinem Ringen und Arbeiten nach idealen Zielen verdanken werde, wie dies von Dörpfeld geschieht. S. 268 schreibt er: „Die guten oder schlimmen Aussichten für die Reform der Schulverfassung hängen zunächst, und nach meiner festen Überzeugung auch zumeist, vom Lehrerstande selbst ab. In dem Maße, wie sein pädagogisches Denken von der zeitherigen Fremdherrschaft der Parteipolitik sich emanzipiert, und zugleich in seiner Mitte die Selbstzucht zu einer ehrenhaften Lebens- und Berufsführung wirksam wird — genau in demselben Maße darf er hinsichtlich seiner unerledigten Amts- und Standesanliegen guten Mutes sein.“

Soweit in Dörpfelds Vorschlägen Ansprüche des Lehrerstandes zur Sprache kommen, sind dieselben so maßvoll und bescheiden, daß sie nicht noch bescheidener sein können, wenn dieser Stand nicht gegen sich selbst ungerecht sein will. In der Verunstaltung, welche sie durch Herrn Dr. Boodstein erlitten haben, erscheinen sie dagegen als Ausgeburten schulpfäffischer Herrschsucht und maßlosen Hochmuts.

Wir schließen unsere Erklärung mit dem Ausdruck des aufrichtigsten Bedauerns über die Unbill, die einem so ausgezeichneten Manne, wie Dörpfeld, angethan worden ist.*)

Eisenach, den 31. Oktober 1883.

Conrad, Lehrer an der Sekundarschule. **Dr. Bliedner**, Seminarlehrer.
Dr. Lotz, Lehrer an der Sekundarschule. **Dr. Rein**, Seminardirektor.
Scheller, Seminarlehrer.

*) Für diejenigen, welche sich hierüber näher informieren wollen, verweisen wir auf das jüngst erschienene Schriftchen: „Ein neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. I. Sechs kritische Stimmen über den ersten Beitrag zur Leidensgeschichte u. s. w. II. Herr Stadtschulinspektor Dr. Boodstein und die Wünsche des Lehrerstandes.“ Barmen, Wiemann 1883.

Statistisches über das Volksschulwesen in Ostpreußen.

(Unter Hinweis auf andere Provinzen und die gesamte Monarchie.)

Im Auftrage des Herrn Ministers der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten ist in diesem Jahre eine Denkschrift „Die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate" bearbeitet, aus der folgende Zahlen über das Volksschulwesen unserer Provinz hier mitgeteilt werden mögen.

Die 33 040 Volksschulen der gesamten Monarchie, denen 4 367 456 Kinder (von 5 380 038 Kindern im ungefähren Alter von 5 bis einschließlich 14 Jahren) angehören, verteilen sich auf 29 711 Orte. Auf Ostpreußen kommen 2983 Schulen mit 4497 Schulklassen; 2129 sind einklassig, die übrigen zwei- und mehrklassig. Diese Schulen verteilen sich auf 67 Stadtgemeinden (190 Schulen, so daß auf jede Stadtgemeinde 2,83 Schulen entfallen) und auf 7981 ländliche Kommunaleinheiten (2793 Schulen; 0,35 auf jede Kommunaleinheit). — Das Rheinland weist die meisten Schulen auf, nämlich 4316 mit 9825 Schulklassen, die sich auf 139 Stadtgemeinden (mit 596 Schulen; 4,29 auf jede Stadtgemeinde) und auf 3164 ländliche Kommunaleinheiten (mit 3720 Schulen; 1,17 auf jede Einheit) verteilen.

Was die Entfernung der eingeschulten Orte vom Schulorte anbelangt, so giebt es in Ostpreußen 4, die über 7 km, 7, die über 6 bis 7 km, 41, die über 5 bis 6 km, 336, die über 3 bis 4 km, 744, die über 2 bis 3 km, 794, die über 1 bis 2 km vom Schulorte entfernt sind. (In Westpreußen ists darin ärger; da haben 12 Orte eine Entfernung von mehr als 7 km, 18 eine solche von 6 bis 7 km vom Schulorte. Am ungünstigsten nach dieser Seite hin sind die Provinzen Posen und Schlesien bestellt, wo 20 bezw. 19 Orte eine Entfernung von mehr als 7 km, 24 bezw. 14 eine solche von 6 bis 7 km haben. In der Rheinprovinz ists ähnlich wie in Ostpreußen. Es giebt da 3 Orte, die mehr als 7 km, 8, die über 6 bis 7 km, 18, die über 5 bis 6 km vom Schulorte entfernt.) — Die Schulen zu welchen einzelne Kinder einen Weg von mehr als 7 km haben, liegen in Ostpreußen in den Kreisen Memel, Labiau, Ragnit und Goldap.

Die Zahl der Lehrer bezw. Lehrerinnen betrug 1882 im preußischen Staate 59 917, wovon in den Städten 19 781 und auf dem Lande 40 136 unterrichteten. „Die Zahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte bleibt um 6 051 hinter derjenigen der Schulklassen zurück und verhält sich zu dieser rund wie 100 : 110. Das erklärt sich daraus, daß die Unterrichtsverwaltung die unterhaltungspflichtigen Gemeinden schont, wo dies angänglich ist."

In Ostpreußen unterrichten 4356 Lehrer, und es entfallen auf eine Lehrkraft durchschnittlich 1,03 Klassen.

(Die meisten Lehrer hat das Rheinland, nämlich 9496, dann folgen Schlesien mit 7488, Sachsen mit 5381, Hannover mit 5070 Lehrkräften. In der Rheinprovinz entfallen auf eine Lehrkraft durchschnittlich 1,03, in Sachsen 1,08, in Hannover 1,07, in Schlesien 1,24 Schulklassen).

Von den 59 917 Lehrern bez. Lehrerinnen sind 40 895 evangelisch, 18 626 katholisch, 394 jüdisch, sonstigen Bekenntnisses, mennonitisch ꝛc.) 2.

Von den 4356 Lehrern bez. Lehrerinnen Ostpreußens sind 3820 evangelisch

und 536 katholisch. Von nur evangelischen Lehrern (3789) erhalten den Unterricht 255 957 Kinder, von nur katholischen Lehrern (507) werden unterrichtet 33 806 Kinder; der Unterricht wird erteilt von evangelischen (31) und katholischen (29) Lehrkräften gemischt in 15 Schulen mit 600 Klassen an 3727 Kinder. Jüdische Lehrkräfte kommen in Ostpreußen nicht vor.

In normal eingerichteten Schulen bez. Klassen, das ist in Klassen, die nicht mehr als 70 bis 80 Kinder zählen, erhalten im preußischen Staate 2 275 616 Kinder Unterricht; allerdings sind darunter 230 527 Kinder in Halbtagsschulen und 208 790 Kinder in Schulen mit 2 Kl. und 3 Lehrern.

In den Regierungsbezirken Königsberg und Gumbinnen werden von den Kindern sämtlicher Volksschulen überhaupt 58,80 % bez. 56,87 % in normal eingerichteten Klassen unterrichtet. Das sieht ungünstig aus; doch ungünstiger stehts in den Bezirken Marienwerder (43,67 %), Liegnitz (41,22 %), Bromberg (39,83 %), Düsseldorf (36,03 %), Posen (35,22 %), Arnsberg (32,41 %), Oppeln (28,70 %), Münster (22,05 %) u. a. (Für die Bezirke der Rheinprovinz ergeben sich folgende Zahlen: Koblenz 61,55 %, Düsseldorf 36,03 %, Köln 45,03 %, Trier 51,11 %, Aachen 53,56 %). Man sieht, es ist noch kein Überfluß an Lehrern vorhanden!

Die anormalen Frequenzverhältnisse anbelangend — in der ganzen Monarchie besuchen nicht weniger als 2 064 113 Kinder Schulen, bez. Klassen mit anormalen Frequenzverhältnissen — so hat der Regierungsbezirk Königsberg 65 stark überfüllte Schulen (einklassige und Halbtagsschulen, in welchen mehr als 120 Kinder, und mehrklassige, in welchen mehr als 100 Kinder auf je einen Lehrer kommen), nämlich 21 mehrklassige und 44 einklassige. Es giebt einklassige Schulen mit 110, 125, 140, 142, 152, 156, 160 Kindern. Die Zahl der Schulen, in welchen nicht alle Schüler Aufnahme finden konnten, betrug im ganzen Bezirke 32, die Zahl der zurückgewiesenen Kinder 590.

Im Regierungsbezirke Gumbinnen bestehen noch 42 stark überfüllte Schulen, darunter 4 mit je zwei Lehrern. In 24 Schulen war es nicht möglich, alle schulpflichtigen Kinder rechtzeitig aufzunehmen; ihrer 429 mußten zurückgewiesen werden.

Es liegt auf der Hand, daß nach dem in dem vorigen Abschnitt Gesagten die bezüglichen Verhältnisse in den Bezirken Marienwerder, Liegnitz, Bromberg ꝛc. noch ungünstiger stehen. — Im Regierungsbezirke Düsseldorf z. B. „sind in der Zeit vom Juni 1873 bis dahin 1881: 1010 neue Lehrstellen gegründet worden; trotzdem sind dort noch 34, nämlich 5 evangelische und 3 katholische einklassige, 15 evangelische, 11 katholische mehrklassige Schulen stark überfüllt. Von 37 Schulen wurden zusammen 1014 Kinder zurückgestellt, darunter in Holterhausen, Landkreis Essen 151, in Altendorf, Landkreis Essen 285. Die Gründe lagen mehr im Mangel an Raum als in unzureichenden Lehrkräften." — Überraschen muß es, daß selbst in den Provinzen alter Kultur wie Brandenburg eine verhältnismäßig große Anzahl überfüllter Schulen vorkommt. Im Regierungsbezirke Potsdam befinden sich noch 26 einklassige, 15 mehrklassige stark überfüllte Schulen, sämtlich evangelisch." — Hier giebts Schulen (einklassige) mit 160, 177 Kindern. — „Viel übler noch stehen die Verhältnisse im Regierungsbezirke Frankfurt, in welchem neben 46 mehrklassigen 200 einklassige Schulen stark überfüllt sind." — Die Anzahl der Kinder in den stark überfüllten Schulen mit 1 Lehrer

schwankt zwischen 150 und 284. — — Am günstigsten in Bezug auf normale Schulverhältnisse steht Berlin (92, 90 %), worauf der Bezirk Stralsund mit 86, 48 % folgt.

Herzergießung eines armen Dorfbuben.

Luthers kleiner Katechismus ist ein recht schönes Buch. Ich lerne ihn auch ganz gern auswendig, aber manches ist doch recht schwer. Da haben so viele Namen zuletzt immer einen andern Buchstaben. Bald heißts Christi, bald Christo, bald Christum, dann Jesu, Jesum und Paulo, Pauli, endlich Marci am letzten. Und wenn ich es recht schön machen will und Christi sage, dann zankt der Herr Lehrer und sagt es müsse Jesu Christo heißen, und wenn ich sage: Wir sind samt Christum durch die Taufe begraben in den Tod, dann sagt der Herr Lehrer wieder, das ist dumm. Ich weiß gar nicht, wie ich das machen soll. Ich kann Tisch, Mann, Frau, Burg recht schön durch alle vier Fälle in Einzahl und Mehrzahl bilden, aber es heißt da gar nicht Tischo, Manni, Frauum. Mir steht da allemal der Verstand stille. Da habe ich einen gescheuten Vetter in der Stadt, der ist auf der großen Schule gewesen; der spricht da immer: Das muß aber so sein. Und der kleine Katechismus wäre das schönste Buch für Erwachsene und für Kinder, und den müßte man ganz genau auswendig lernen. Ach, das kann alles wahr sein, aber bei mir ist es da Markum am letzten. Der Vetter aus der Stadt sagt, es hätten vor vielen Jahrhunderten fremde Menschen Marko und Marci und Jesu gesagt. Das kann ja alles wahr sein, aber der kleine Katechismus soll doch auch ein Buch für uns einfältige Dorfkinder sein, und da sollten wir es doch verstehen können; sonst wird uns so viel von „deutsch" erzählt, von Muttersprache, Mutterlaut, und im kleinen Katechismus, den wir auf dem Dorfe lernen sollen, da steht soviel von den fremden Leuten aus vergangenen Zeiten darin! Es ist zum heulen, zum katholisch werden.

Aber das ist noch lange nicht alles. Neulich hatte ich einen so schönen Aufsatz geschrieben und dachte ich könnte Erster werden, aber das war arg fehl geschossen. Als ich mein Heft wiederbekam, war ein dicker rother Strich am Rande. Da sollte ich etwas falsch geschrieben haben. Da hatte ich geschrieben: „Der hohe Berg und breite Thal sind ein Werk Gottes." Das ist doch wahr? Aber nein! Es muß falsch sein. Der gescheute Vetter aus der Stadt lachte ganz unbändig, als ich es ihm zeigte, und sagte, es müsse heißen: der hohe Berg und das breite Thal. Da wurde ich aber ärgerlich und sagte: Im Katechismus heißt es auch: „der wahre Leib und Blut unsers Herrn Jesu Christi." Da lachte der Vetter noch viel toller und sagte: „das ist ganz was anders, da muß es so heißen." Ja, der Katechismus ist eben nicht für uns Dorfkinder, da ist es allemal etwas andres. Und noch ein andresmal habe ich im Aufsatz dicke rote Striche bekommen. Da hatte ich so schön geschrieben: „Wir haben die Bibel erhalten, daß gleichwie Timotheus dieselbe von Jugend auf wußte, also sollen auch wir fleißig darin forschen." Da machte sich der Herr Lehrer lustig über mein Ungeschick in der Sprache. Und wo hab ich denn das her? Luther hat in seinem Katechismus auch so geschrieben, bei dem ist es aber gut und herrlich, und bei mir ist es ungeschickt! So sind die Menschen. Die Leute auf dem Dorfe müssen immer dumm sein.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Hessisches Lesebuch. Herausgegeben von hessischen Schulmännern. I. Teil. Fibel. Preis 40 Pf., in gutem Schulband 50 Pf. II. Teil (Zweites Schuljahr) 60 Pf., in gutem Schulband 75 Pf. Gießen, Verlagsbuchhandlung von Emil Roth. 1883.

Eine specielle Geschichte der Lesebücher in Hessen würde einen nicht uninteressanten Beitrag zur Schulgeschichte überhaupt liefern. Es sind kaum wenige Dezennien verflossen, da gab es noch Schulen in Menge, in welchen noch kein Lesebuch eingeführt war, wenigstens nicht in den oberen Klassen; nur in den unteren wurde ein ABC-Buch oder eine Fibel gebraucht. Bibel, biblische Geschichte und Gesangbuch mußten zur Übung der Lesefertigkeit gebraucht werden. Hier und da waren Wilmsens Kinderfreund und Schlezs Denkfreund im Gebrauch. Hierauf fand Curtmans „Vaterland" und dessen Lesebuch für die Stufe der Anschauung in vielen Schulen Aufnahme. Beide Bücher, besonders das erste, waren höchst einseitig und konnten den Ansprüchen der neueren Pädagogik nicht genügen. Darum gab ein Verein hess. Lehrer ein Lesebuch heraus, welches nach besseren pädagogischen Grundsätzen eingerichtet war. Als aber nach Erlaß des hess. Schulgesetzes von 1874 das ganze Volksschulwesen eine durchgreifende Änderung erfuhr, wurden auch die bisher gebrauchten Lesebücher in allzugroßer Eile entfernt, und solche, die nicht auf hessischem Boden entstanden waren, eingeführt, namentlich die Lesebücher von Dietlein. Es läßt sich nun nicht leugnen, daß es zu den Vorzügen eines guten Lesebuchs gehört, wenn dasselbe bei allem universalen Charakter auch etwas heimatliches Gepräge hat; wenigstens hat man das in Hessen bei dem Gebrauch der neuerdings eingeführten Lesebücher vielfach gefühlt! Einige Versuche, durch einen Anhang dem Übel abzuhelfen, konnten nicht genügen. Darum hat sich der Verleger mit einigen Lehrern in Vernehmen gesetzt und sie veranlaßt ein hess. Lesebuch zu bearbeiten, dasselbe soll nicht dem äußerlich überwundenen Partikularismus dienen, sondern an erster Stelle ein „deutsches" Lesebuch sein, aber dabei den berechtigten Eigentümlichkeiten unseres engeren Vaterlandes Rechnung tragen. Zwei Bändchen für die Kinder von 6—7 Jahren bestimmt, liegen uns vor, und wir können nicht leugnen, daß uns die Auswahl und die Bearbeitung im ganzen recht wohl gefallen; wir glauben, daß die Verf. den rechten Ton getroffen haben. Doch können wir nicht verschweigen, daß wir dem Bändchen etwas mehr kindliche Geschichtchen, weniger Beschreibung gewünscht hätten. In gleicher Weise wird nicht für jede Jahresklasse ein besonderes Bändchen geliefert werden können. Hier spricht auch der Geldbeutel mit, dessen Stimmrecht nicht ungestraft überhört werden kann. Auch muß beachtet werden, daß unsere meisten Schulen zwei- und einklassige sind und daß darum nicht ein achtklassiges Lesebuch gebraucht werden kann. Wir hoffen auf dasselbe zurückkommen zu können, wenn Fortsetzung und Schluß erscheint. Die Einführung wird wohl noch auf Hindernisse stoßen, da die Eltern nicht geneigt sein werden, nach wenigen Jahren wiederum ein anderes Lesebuch anzuschaffen, mag solches auch mancherlei Vorzüge haben, die ihm unter andern Verhältnisse eine rasche Verbreitung zugesichert haben würden.

Str.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte Februar 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Aus meiner Rechenmappe.

Ein Vortrag von Lehrer Ruf in Nördlingen.

I. Was fehlt uns noch?

Ich habe mir die Aufgabe gestellt, einen Blick auf die Ausgestaltung der von der psychologischen Wissenschaft gegebenen didaktischen Grundprincipien zu werfen, wie sich solche in der Litteratur des Rechenunterrichts manifestiert. Die alte Schule hat vielfältig den Gaul beim Schwanz aufgezäumt, erst Regeln gegeben und dann in Aufgaben angewendet; Pestalozzi hat den natürlichen Weg von der Anschauung (I. Lernstadium) zur begrifflichen Aneignung (II. Lernstadium eingeschlagen und hoffte als reife Frucht dieses Verfahrens die Erfassung und selbständige Anwendung auf die vorkommenden Rechenfälle des Lebens (III. Lernstadium). Ihm nach hat die Pestalozzische Schule in einer reichen Litteratur den Rechenunterricht in der Volksschule ausgestaltet; freilich ist das wirklich Erreichte oft weit hinter den Aufstellungen der Herrn Methodiker zurück geblieben, aber wenn wir die Einleitung zu dem vor fast 50 Jahren zum erstenmal erschienenen berühmten Rechenbuch Diesterwegs lesen, müssen wir sagen: besseres kann man heutzutage weder über Methode noch Ziel des Rechenunterrichts lesen oder schreiben. Arbeitete Diesterweg-Heuser mehr im großen Stil für die Bürgerschule und das Seminar, so waren die Werke von Harnisch, Scholz, Hentschel und bei uns speciell Wagner (Altdorf) auch dem Alltagsbedürfnis der Volks- oder Dorfschule angepaßt. „Denkrechnen" hieß dazumal, was auf der Höhe der Zeit stehen wollte; für die schriftliche Ausführung **eine** bestimmte Form bis zur möglichsten Sicherheit eingeprägt, fürs mündliche möglichst viele, möglichst wortreich gegebene Lösungsweisen. Die üblichsten Anschauungsmittel waren die sog. russische Rechenmaschine (Kugelständer) und die Pestalozzische Einheitentabelle. Etwa 10 Jahre nach Diesterweg gab uns Stern (Seminardirektor in Karsruhe) im Schluß- oder Zweisatz ein Mittel, das schriftliche Rechnen auch in der Form dem mündlichen möglichst anzupassen. Zugleich gab er uns in seinen Zahlenbildern (weiße Kreise in schwarzen Quadraten) und seinen verbesserten Einheits- und Multiplikationstafeln sehr einfache und wirksame Anschauungsmittel, die wert wären, heute noch beachtet zu werden, besonders zur Befestigung der Multiplikation und Division innerhalb 100.

Eine neue Stufe der Entwicklung auf dem Gebiet des elementaren Rechnens, wieder etwa 10 Jahre später, knüpft sich an den Namen A. W. Grube (dazumal Lehrer in Leipzig, später gefeierter Schriftsteller). Er hat mit seiner **Individualisierung der Zahlen,** mit seiner Verbindung der sämtlichen Grundoperationen und allseitigen Behandlung jeder einzelnen Zahl erst den Grund zur rechten elementaren Betreibung des Rechenunterrichts gelegt. Die Schriften von J. Schmidt in Nürnberg über Behandlung der Zahlen 1—100, 100—1000 sind heute noch wert neben dem grundlegenden Werk Grubes von jedem angehenden Lehrer ernsthaft studiert zu werden. Zwanzig Jahre lang erschienen im Norden und Süden, im Osten und Westen Deutschlands hunderte, ja tausende von Rechenfibeln „nach den Grundsätzen Grubes", ohne daß viele ihrer Verfasser, wie man vermuten möchte, die Schrift Grubes je gesehen, vielweniger studiert hatten, bis endlich in der Sachrechenmethode Salbergs noch einmal ein neuer Ton angeschlagen wurde. Es sollte nicht mehr genügen mit Strichen, Ringlein, Kugeln, Fingern 2c. die Zahlen zu veranschaulichen, nein! es sollte vor den Augen der Kinder Sand gewogen, Gläser ganz, halb und zu ein Viertel 2c. gefüllt, Wasser ein und ausgegossen, Stäbchen geteilt werden, damit der kindliche Geist die Größen und Größenverhältnisse auffassen und in sich ausgestalten lerne!

Wenn wir so im Geiste dieses halbe Jahrhundert vom ersten Auftauchen der Namen Diesterweg, Scholz 2c. in der Litteratur des Rechenunterrichts bis zur Gegenwart überblicken, drängt sich uns lebhaft das Wort des Dichters auf: „Freund, grau ist alle Theorie!" vielleicht ohne zur zweiten Hälfte die Begeisterung in uns zu fühlen. Ja „grau ist solche Theorie!"*) Die methodische Ausgestaltung des Rechenunterrichts ist im Lauf der Zeit im einzelnen vereinfacht, vervollkommnet

---

*) Anmerk. d. Red. Ja, was man so Theorie heißt! Vielleicht ist es aber ein bloßer Einfall. Ein Einfall wird noch nicht dadurch zur Theorie, daß es einem beliebt, ihn so zu nennen. Außerdem ist zu unterscheiden die sog. Handwerkstheorie von der eigentlichen, der wissenschaftlichen. Jene giebt zwar Anweisung für die Praxis, die möglicherweise auch ganz richtig sein kann, allein sie weiß über das Warum keine begriffliche Rechenschaft zu geben, kann sich daher auch nicht im voraus legitimieren, sondern erst durch den schließlichen Erfolg. Die wissenschaftliche Theorie dagegen vermag ihre Weisungen zu begründen, wenn anders die Hülfswissenschaften, auf die sie sich stützt, hinlänglich ausgebildet sind. Die methodische Theorie in irgend einem Lehrfache z. B. setzt voraus: Kenntnis des Zieles, Kenntnis der Natur des Geistes (Psychologie) und Kenntnis der Natur des Lehrgegenstandes. Ist nun das Wissen in dieser dreifachen Richtung ein gesichertes, so wird die methodische Theorie richtig sein; ist dagegen jenes Wissen in der einen oder andern Beziehung mangelhaft, so muß natürlich auch die methodische Theorie Mängel haben. Mängel haben heißt aber noch nicht total unrichtig sein. Übrigens kann eine neue Theorie recht „grün" sein, während die Praxis sich zur Zeit noch nicht darauf versteht, also ihrerseits noch recht „grau" ist. — Ich meinesteils bleibe daher bei meinem alten Satze: „Eine gute Theorie ist das Praktischste, was es giebt." D.

worden, die gesunden Principien sind besser ins Licht gestellt, zum Teil praktischer durchgeführt worden (man denke z. B. an ein Werk wie die „Neue Anleitung zum Rechenunterricht von E. Langenberg", wohl die vollendetste Schrift auf diesem Gebiet); aber ins Schulleben eingedrungen ist noch vieles nicht. Die hunderte von Rechenbüchern, Anleitungen, Übungsheften ꝛc., welche jahraus, jahrein gleich einer Sündflut den Büchermarkt überschwemmen, — im Großen und Ganzen fahren sie in den alten hundertmal befahrenen Geleisen. Dutzende von neuen Erscheinungen nimmt man in die Hand, ohne **einem** neuen Gedanken zu begegnen, ohne eine **praktisch** besonders verwertbare Partie zu finden. Drei Punkte bedürfen nach meiner Einsicht und Erfahrung vorzugsweise noch einer stetigen Förderung, um den Rechenunterricht für das praktische Leben möglichst nutzbar, den Forderungen der pädagogischen Psychologie möglichst angemessen zu gestalten:

1. Aneignung einer unverlierbaren Gewandtheit und Fertigkeit, besonders in dem fürs tägliche Verkehrsleben in Betracht kommenden Operationsgebiet und Zahlenkreis.

2. Besondere Hervorhebung und Anwendung der Vorteile des decimalen Maß- und Gewichtssystems und des darauf basierenden decimalen Rechnens, durch Einführung in die einfachsten Zahlen- und Operationsgesetze und deren Geltendmachung für selbstbewußtes und sicheres Rechnen.

3. Das Endresultat eines gesunden Unterrichts bildet bekanntlich die Beherrschung und Durchdringung des Lernstoffes, welche sich beim Rechnen besonders dadurch kund giebt, daß die Schüler befähigt sind, das Geübte auf Fälle des täglichen Lebens zu übertragen, indem sie **nicht nur Aufgabenlösung, sondern auch Aufgabenbildung** und Umformung als **Ziel ihrer Lernarbeit** ins Auge fassen lernen.

Dem Kundigen wird nicht entgehen, daß diese drei Punkte auf eine Ausgestaltung des Rechenunterrichts nach den oben bereits berührten drei Lernstadien abzielen, also einer wahrhaft gesunden Theorie auf die Beine helfen.

ad 1. Solche Fertigkeitsübungen sind z. B. „die Aufgaben zum **Schnellrechnen** von Immel" (München), die den Heunerschen Rechenheften (Ansbach) mit Auflösungen eingefügten Übungen mit *, welche sich auf allen Stufen des Unterrichts bis hinauf in die Mittel- und Fortbildungsschule als ein vortreffliches Übungsmaterial empfehlen. Solche Fertigkeitsübungen sind die besonders in den Böhmeschen „Übungsbüchern" ausgebildeten **Reihenübungen**. Ferner Übungen zur Förderung der Sicherheit im größern Zahlenraum, welche eine Selbstkontrolle der Schüler beim schriftlichen Rechnen ermöglichen, wie sie besonders **Pleibels Schulrechenbuch** oder Hofmanns „Klammerrechnungen" bieten. Endlich die nach Fischers Schulgrammatik des Rechnens besonders in Württemberg viel angewen-

deten „**Übungstafeln**", deren einfachste wohl die sog. **Dürr**schen Zahlenstäbe sind. Alle diese Fertigkeitsübungen erlangen ihren bleibenden Wert nur dann und da recht, wo 1. die Facite dem Lehrer zur Hand sind und die Kontrolle eine stetige ist, und wo 2. die Möglichkeit gegeben ist, daß die Schüler von Zeit zu Zeit auch jeder selbständig mit eigenen Zahlen operieren, um sich beides im sichern und schnellen Arbeiten in „Wettübungen" versuchen zu können.

Ein Büchlein, welches für alle Stufen des Rechenunterrichts solche Fertigkeitsübungen, gleich den Finger- und Solfegierübungen des Musikers, als „**tägliche Rechenübungen**" zusammengestellt enthielte, wäre ein ebenso nutzbringendes als bequemes Unterrichtsmittel. Es soll unten eine Reihe solcher Übungen, wie sie besonders aus der Praxis der **Fortbildungsschule** hervorgewachsen, folgen.

ad 2. Es ist gewiß, daß unser Schulrechnen, wie alles Rechnen des Lebens, durch keine Bemühung der Methodiker einen so großen Schritt der Vereinfachung gemacht hat, als dies durch die gesetzliche Einführung der decimalen Münzen, Maße und Gewichte geschehen ist. Eine erste Folge dieser Maßregel ist die einfache und innige Verschmelzung des Rechnens in benannten Zahlen mit dem in unbenannten, ferner die Einführung der sog. Decimalbrüche in das Übungsbereich der Volksschule und endlich die Möglichkeit die Grundgesetze der Arithmetik auch in der Volksschule einem gründlichen und sichern Rechnen dienstbar zu machen.

Wer sich noch der Mühe und Kopfarbeit erinnert, welche es unsere Kinder kostete fl., kr., Thlr., Sgr. und Pf.; Ctr., Pfd., Lt. und Q.; Ruten, Fuß und Zoll 2c. zu reduzieren und zu resolvieren, sich ein wenig in die Vorteile zu finden, welche das Rechnen mit Groschen, Sechsern, Batzen 2c. in sich barg, und beobachtet, wie leicht es jetzt geht sich einzuprägen 735 Pf. = 7 M. 35 Pf., oder 13 M. 65 Pf. = 1365 Pf., oder 1 k 348 g = 1348 g, 4 m 72 cm = 472 cm und auch 4720 mm; wie schnell die Kinder fassen: kostet 1 l 24 Pf., so kostet 1 hl 24 M., kommt 1 Ctr. auf 78 M., so kostet 1 Pfd. 78 Pf.; der hat ein Bild von der Erleichterung, welche das decimale Münz-, Maß- und Gewichtssystem dem Rechnen gewährt. Aber eben dieser Umstand muß es auch der Schule nahe legen, gegen früher einen Schritt weiter zu gehen, um sich die Vorteile des decimalen Systems für Rechensicherheit und Fertigkeit möglichst nutzbar zu machen. Es ist ja schon Kindern der Unterklasse klar zu machen 27 M. = 2700 Pf., 19 k = 19000 gr, also aus der zweistelligen Zahl wird eine vierstellige, aus der zweistelligen eine fünfstellige, oder das 27 wird um zwei Stellen, das 19 um drei Stellen nach links gerückt, wenn es 100 oder 1000 × vergrößert wird.

Wie weit ist von da aus der Schritt noch zur Erfassung des dekadischen Gesetzes: Jede um **eine Stelle** nach **links** gerückte Zahl wird 10 × vergrößert, jede **um eine Stelle** nach **rechts** gerückte wird 10 × verkleinert; da dieses

Zahlenrücken, wie wir später sehen werden, fürs praktische Rechnen sich vielfach verwerten läßt. Ebenso einfach lassen sich schon in der Mittelklasse Sätze zum Bewußtsein der Kinder bringen, wie: „Es wird **Gleiches zu Gleichem** addiert, **Gleiches von Gleichem** subtrahiert, **Gleiches in Gleiches** dividiert, wodurch ein großer Teil der Schwierigkeiten und Unsicherheiten behoben ist, welche dem Rechnen mit Decimalen anzuhaften pflegen. Ist es auch schon einem Schüler der Mittelklasse begreiflich zu machen, daß einem 2 × so großen Multiplikator ein 2 × so großes Produkt entspricht, wie einem 2 × so großen Divisor ein halb so großer Quotient, so wird es sich ebenso lohnen mit ihnen zu üben: „ein 10 × so kleiner Multiplikator erzeugt ein 10 × so kleines, ein 100 × so kleiner ein 100 × so kleines Produkt," bis zu dem: „das Produkt von Decimalen hat ebensoviel Stellen nach dem Komma, als die Faktoren zusammen haben;" oder zu dem andern: „Wenn man den Dividend und Divisor gleichmäßig 10, 100 oder 1000 × vergrößert oder verkleinert, bleibt der Quotient unverändert." Also z. B. 6 × 24 = 144, aber auch $\frac{6}{10} \times \frac{24}{100} = \frac{144}{1000}$ = **0,144**, oder 60 × 240 = **14400**. Desgleichen 144 : 6 = 24; $\frac{144}{100} : \frac{6}{100}$ = 24, weil 1,44 : 0,06 = 100 × vergrößert heißt 144 : 6 und 6 Hundertel in 144 Hundertel (6 Pf. in 144 Pf.) ebenso oft enthalten sind, als 6 Ganze : 144 Ganzen (6 M. : 144 M.). Es ist selbstverständlich, daß, wenn in der Mittelklasse auf diese Gesetze hingewiesen, sie durch das Verhältnis der decimalen Maße ꝛc. und ihrer Unterabteilung verdeutlicht worden sind, die eigentliche Befestigung und Einprägung Sache des Repetitionskursus der Oberklasse vor dem Übergang zu den sog. praktischen Rechnungsarten sein kann.

Es unterliegt bekanntlich keiner Schwierigkeit, schon auf den untern Stufen Aufgaben mit benannten Zahlen lösen zu lassen, wenn man statt mit decimalen oder mehrsortigen Zahlen zu operieren, stets auf die niedrigsten Sorten zurückgreift, z. B.:

1 Ctr. kostet 4 M. 36 Pf. ? $3\frac{1}{2}$ Ctr. heißt bei Anfängern etwa:

100 Pfd. = 436 Pf. ? 350 Pfd.
200 „ = 872 „
+ 50 „ = 218 „
350 Pfd. 1526 Pf. = $3\frac{1}{2}$ Ctr. kostet 15 M. 26 Pf.

Solche Lösungsweise wird dann die Kinder vorbereiten, die Aufgaben auf höhern Unterrichtsstufen in mannichfacher Weise aufzufassen, das Resultat zu finden teils durch Zahlenrücken, durch vertauschen der Multiplikation mit Addition, Zerfällen der Multiplikanden ꝛc. Verbindung des schriftlichen mit dem mündlichen Rechnen, und durch alles dies wird der Blick für die Vorteile des dekadischen Systems, für die gegenseitige Beziehung der Grundoperationen, für die Gesetzmäßigkeit derselben geschärft und so **decimales Rechnen** praktisch und fürs Leben dauernd gelehrt. Einige Beispiele mögen dies erhärten und verdeutlichen.

a) 722 m à 3,75 rechne 722 × 3 M. und 722 × $^3/_4$ M. also:

3 × 722 = 2166 M.

und $^3/_4$ × 722 ist der 4. Teil aus 2166 also + 541,50

M. 2707,50.

b) 125 × 19,64 M. = 1000 × 19,64 = 19640,00 M. geteilt durch 8

2455,00 M.

c) Ein Stück Tuch von 27 m wird zu Röcken à $2^1/_4$ m verarbeitet, wieviel Röcke erhält man?

Lösung: 1 Rock = 2,25 m
10 Röcke = 22,50 „
11 Röcke = 24,75 m bis 27 m bleiben noch 2,25 m, also noch 1 Rock,
[27 m daher 12 Röcke.

d) 1 m = M. 7,30 ? 16 m
10 „ = M. 73,00
+ 5 „ = M. 36,50
16 m = M. 116,80.

e) 3 m kosten M. 5,24 ? kosten $37^1/_2$ m
30 „ „ M. 52,40
3 „ „ M. 5,24
+ $1^1/_2$ „ „ = $^1/_2$) 2,62
$37^1/_2$ m kosten M. 65,50.

Oder eine Aufgabe in verschiedener Weise dargestellt und gelöst.

Beispiel: 4 m 80 cm kosten 19 M. 20 Pf. ? teuer kommen 22 m 50 cm?

a) 480 cm = 1920 Pf.
2250 cm = ?

$$\frac{1920 \cdot 2250}{480} = 90{,}00 \text{ M.}$$

b) $4^4/_5$ m = $19^1/_5$ M.
$22^1/_2$ m = ?

$$\frac{96 \cdot 5 \cdot 45}{5 \cdot 24 \cdot 2} = 90 \text{ M.}$$

c) 4,8 m = 19,2 M.
22,5 m = ?

$$\frac{192 \cdot 10 \cdot 225}{10 \cdot 48 \cdot 10} = 90 \text{ M.}$$

d) 4,80 m = 19,20 M.
24 m (= 5 ×) 96 M.
— $1^1/_2$ m = ($^1/_{16}$) 6
$22^1/_2$ m = 90 M.

Wer es einmal versucht, eine Reihe sog. Zweisatzaufgaben in der Weise a, b, c darstellen und durch den Schluß auf die Einheit in Bruchform berechnen und daneben in der Weise d mit **decimalen** Schlüssen lösen zu lassen, wird finden, welches Interesse diese Rechnungsweise den Kindern einflößt.

Um zu zeigen, auf welch' mannichfache Weise die Lösung möglich ist, mögen hier noch einige Beispiele folgen:

a) $3\frac{3}{4}$ m kosten 7,80 M. ? kosten $62\frac{1}{2}$ m, NB. $3\frac{3}{4}$ m = 3,75, berechne also 37,50 m dann 2 × 12,50 m = zusammen $62\frac{1}{2}$ m.

37,50 m = 78,00
$\frac{1}{3}$ = 12,50 „ = 26,00
+ 12,50 „ = 26,00
$62\frac{1}{2}$ m = 130,00 M.

b) $2\frac{1}{4}$ m = 8,55 M. ? kosten 36 m NB. zu 2,25 = 22,50 + 11,25 ($\frac{1}{2}$) =

22,50 „ = 85,50 „
+ 11,25 „ = 42,75 „
36,00 m = 136,80 M.

Auch: 16 × $2\frac{1}{4}$ = 36 m, also 16 × 8,55 M.
136,80 M.

c) 3 Ctr. kosten 18,45 M. ? $28\frac{1}{2}$ Ctr. NB. 3 Ctr. gerückt = 30 Ctr., — $\frac{1}{2}$ × 3 Ctr. oder $1\frac{1}{2}$ Ctr.

30 Ctr. = 184,50 M.
— $1\frac{1}{2}$ „ ($\frac{1}{2}$) = 9,23 „
$28\frac{1}{2}$ Ctr. = 175,27 M.

d) 5 Ctr. 40 Pfd. kosten 190,80 M. ? kosten 40 Pfd. NB. 60 Pfd. den 9. Teil — 20 Pfd. = $\frac{1}{3}$ daraus abziehen bleiben 40 Pfd. Wert als Rest.

9) 540 Pfd. = 190,80 M.
60 Pfd. = 21,20 M.
— 20 „ = 7,07 „
40 Pfd. = 14,13 M.

---

ad 3. Fast ganz unbebaut ist bis jetzt das sogenannte III. Lernstadium, die Durchdringung des Lernstoffes, Entwicklung der Gesetze und Anwendung des Geübten auf Fälle des täglichen Lebens also eigentlich die Pflege der Theorie. Dies geschieht, wenn die Schüler angehalten werden, gegebene Aufgaben nach gewissen Richtungen hin umzugestalten, nach bestimmten Zielpunkten hin neue zu bilden oder aus dem Übungsmaterial die Gesetze zu abstrahieren und in Formeln niederzulegen. Je mehr das Gebiet des Rechenunterrichts methodisch ausgestaltet worden ist, desto mehr hat sich das Übungsmaterial vervielfältigt und nicht nur der Lernende, sondern selbst der Lehrende, der das Material noch nicht beherrscht, wird von solchem Reichtum gefangen gehalten und ist oftmals der Gefahr ausgesetzt, auf dem reichen Meer fast zu verirren. Erst die Durchdringung des Stoffs, die Erhebung der Einzelfälle auf ihre Allgemeinheit schafft Klarheit, Sicherheit, Fertigkeit und ein Auge für das, was praktische Brauchbarkeit hat. Es mag auch dieser Punkt an Beispielen erläutert werden. Da bieten z. B. unsere Übungsbücher hunderte von Aufgaben nachstehender Art: „Wie viel betragen die Zinsen aus 180, 325, 1490, 1762, 2025, 8040 M. zu 3, $4\frac{1}{2}$, 5% a) in 1 Jahr; b) in 3 Jahr 7 Monat; c) in $8\frac{1}{2}$ Monat; d) in 42 Tagen?" Das giebt nun für die 6 Kapitalien je 3 Berechnungen zu 3%, $4\frac{1}{2}$%, 5% auf 1 Jahr; ebenso 3 Berechnungen auf 3 Jahr 7 Monat; auf $8\frac{1}{2}$ Monat und auf 42 Tage, sohin im Ganzen 72 Berechnungen. So wie die Praxis jetzt ist, wird man nicht fehlgreifen, wenn

man sagt, in 10 Fällen 9 × werden diese 72 Berechnungen eine wie die andere mit Ansatz gemacht, es wird geschlossen von 100 M. Kapital auf 1 M. und dann auf 180, 325 ꝛc. M.; ebenso von 1 Jahr auf $3^7/_{12}$ Jahr bei b, oder von 12 Monat auf $8^1/_2$ Monat bei c ꝛc. Zweifelsohne wird auf diesem Wege die Fertigkeit, die Sicherheit in Handhabung des Ansatzes, wird bei ordentlichem Unterricht auf das Denken geübt; aber jedenfalls ließe sich die Förderung der Einsicht, die Beherrschung des Materials sicherer erreichen, wenn man sich begnügen wollte von obigen 72 Berechnungen vielleicht 12—15 mit Ansatz zu lösen, dagegen das Resultat der übrigen teils durch Abstraktion von schon berechneten, teils durch Auffindung der Formel, teils durch Addition und Subtraktion ꝛc. zu suchen. Gehen wir nun an die Lösung der Aufgaben in diesem Sinn: I. Die Berechnung der Jahreszinsen setzt den Satz voraus: 3 %, $4^1/_2$ %, 5 % **heißt 3, $4^1/_2$, 5 Pf. je von hundert Pfennig oder von jeder M.**, also 3 % von 180 M. = 3 × 180 = **540** Pf. oder **5,40** M.; $4^1/_2$ % von 325 M. = 4 × 325 Pf. = 1300 Pf., $^1/_2$ × 325 = 163 Pf. = **14,63** M.; 5% von 2025 M. = 5 × 2025 Pf. = **101,25** M. Der Satz, daß von jeder M. so viel Pf. zu berechnen sind, als % genannt werden, gehört gleichsam zum eisernen Bestand jedes Rechners und läßt sich ausdrücken durch die Formel c × p = J in Pf.; d. h. in Worten: **Das Kapital multipliziert mit dem Zinsfuß, giebt die Intressen oder den Jahreszins in Pfennig ausgedrückt.** Es liegt auf der Hand, wie behältlich eine solche Formel ist, wenn sie zuerst dem Verstand klar gemacht und dann dem Gedächtnis eingeprägt wird, und was für Arbeit der Rechner erspart, wenn er, anstatt einen Ansatz zu machen und auf den Strich zu schließen, zu kürzen ꝛc., schnell das Kapital mit dem Zinsfuß multipliziert und 2 Stellen (als Pfennige) abschneidet, um dann sofort die Jahreszinsen bei Zinsrechnungen oder den Prozentsatz in allen andern Prozentrechnungen zu haben. II. Ist die Aufgabe zu berechnen: 3 % aus 1490 M. in 3 Jahr 7 Monat, so wird sich hier der Zweisatz empfehlen, also:

100 M. Kapital in 1 Jahr 3 M. Zins
1490 „ „ „ $3^7/_{12}$ „ ? Zins.

$$\text{Rechne nach Schluß: } \frac{3 \cdot \cancel{1490}^{\,447} \cdot 43 = \cancel{596}\ 6407}{\cancel{100} \cdot \cancel{12}_{\,4}\ \ 40} = \mathbf{160^7/_{40}}\ \text{M.}$$

Also betragen die Zinsen zu 3 % aus 1490 M. in 3 Jahr 7 Monat $160^7/_{40}$ M. ($17^1/_2$ Pf.). Demnach machen die Zinsen zu $4^1/_2$ % aus demselben Kapital in derselben Zeit die Hälfte mehr also:

M. 160,$17^1/_2$ Pf., (weil von 3 % zu $4^1/_2$ % — $1^1/_2$ % mehr sind)
\+ 80,09
M. 240,26.

Desgleichen bei 5 % um $^1/_9$ aus 240,26 M. mehr, weil von $4^1/_2$ auf 5 % = $^1/_2$ %, das ist $^1/_9$ mehr ist . . . + 26,69 „

266,95 M. sind also die Zinsen bei 5 %.

Die Berechnungen c auf $8^1/_2$ Monat werden sich ebenso teils mit Ansatz, teils durch Abstraktion an dem bei 3 % erhaltnen Facit für das Facit zu $4^1/_2$ % oder 5 % ausführen lassen; oder auch mit Trennung der Zeit in 8 Monat und $^1/_2$ Monat in der Weise, daß man sagt: 3 % sind 3 Pf. pr. Mark in 12 Monat, also in 8 Monat pr. M. 2 Pf., demnach z. B. von 1762 M. zu 3 % in 8 Monat = 2 × 1762 Pf. = 35,24 M.
und in dem noch fehlenden $^1/_2$ Monat = $^1/_{16}$ aus 35,24 M. = + 2,20 „

37,44 M.

III. Kommen wir endlich noch auf die Lösung der Aufgaben mit der Frage d = 42 Tage. Es ist bekannt und eingeprägt, daß 3 % = 3 Pf. von jeder M. in 1 Jahr ist, also umgekehrt: in 360 Tagen erhält man von jeder M. Kapital 3 Pf., in 120 Tagen 1 Pf. Zins, bei $4^1/_2$ % aber in 360 Tagen erhält man von jeder M. Kapital $4^1/_2$ Pf., in 80 Tagen 1 Pf. Zins, bei 5 % aber in 360 Tagen erhält man von jeder M. Kapital 5 Pf., in 72 Tagen 1 Pf. Zins, das macht demnach in jedem Tag von jeder M. Kapital $^1/_{120}$, ($^1/_{80}$, $^1/_{72}$) Pf. Zins; also in 42 Tage 42 × $^1/_{120}$ Pf. × Kapital; daraus ergiebt sich für 3 % Tageszinsen die Formel:

$$\frac{\text{Kapital} \times \text{Tag}}{120} = \text{Zinsen in Pf.; für } 4^1/_2\,\% = \frac{C \times T}{80}, \text{ für } 5\,\%\ \frac{C \times T}{72}.$$

Es berechnen sich demnach 3 %, $4^1/_2$ %, 5 % aus 8040 M. in 42 Tagen so:

a) $\frac{\overset{67}{\cancel{8040}} \times 42}{\cancel{120}} =$ **28,14** M. b) $\frac{\overset{201}{\cancel{8040}} \times \overset{21}{\cancel{42}}}{\underset{2}{\cancel{80}}} =$ **42,21** M. c) $\frac{\overset{670}{\cancel{8040}} \times \overset{7}{\cancel{42}}}{\underset{\cancel{12}}{\cancel{72}}} =$ **46,90** M.

Kinder, welche dieser Entwicklung mit Aufmerksamkeit gefolgt sind (und ihr zu folgen dürfte gewiß auch für mittelbegabte Oberklaßschüler nicht allzu schwierig sein), sich die Berechnung durch Übung eingeprägt haben und angehalten werden sich über das „Warum" Rechenschaft zu geben, welche dann das Ganze in die einfache Formel einzuschließen veranlaßt wurden, müssen sichs doch gewiß so fest und sicher aneignen, daß man kaum glauben kann, daß solches Wissen und Können sofort nach der Entlassung aus der Schule entfliehen werde.

Wir wollen mit diesem nur klarstellen, wie sich für die Fälle a) (Jahreszinsen oder Prozentsatz im allgemeinen) und d) (Tageszinsen, also besonders Wechseldiskont) die Entwicklung einer Formel und Berechnung nach ihr selbst für die Volks- und Fortbildungsschule als erreichbar und für die Rechenfertigkeit und Sicherheit ersprießlich erweisen muß. Bekanntlich geht die gehobene Schule gerade hier noch einen Schritt weiter, indem sie die Formel für Zinsenberechnung noch um

den Faktor „**Zeit**“ vermehrt und dann auch zur Lösung der Fragen nach dem **Kapital**, der **Zeit** und des **Zinsfußes** verwendet.

Ist $J = \frac{K \times P \times T}{100}$ d. h. sind die Intressen ein Produkt aus Kapital, Prozent und Zeit (Termin); so findet man jeden einzelnen dieser drei Faktoren, wenn man mit den beiden andern in das Produkt, d. h. die Intressen in Pf. ausgedrückt, dividiert. Beispiel: Es seien die $4\frac{1}{2}\,\%$ (P) Zinsen aus 1780 M. (K) auf 2 Jahr 8 Monat (T) berechnet; also $\underset{(1780}{K} \times \underset{4\frac{1}{2}}{P} \times \underset{2\frac{2}{3})}{T}$ giebt 21 360 Pf. J, d. i. 213 M. 60 Pf. Zinsen, so wird man das **Kapital** finden, wenn man in diese J in Pf. also 21360 mit $T \times P$ ($4\frac{1}{2} \times 2\frac{2}{3}$ oder 12) dividiert; 21360 : 12 = **1780** M. Den **Zinsfuß** findet man, wenn man mit $K \times T$ ($1780 \times 2\frac{2}{3}$ oder $4746\frac{2}{3}$) in 21 360 dividiert

$$\frac{\overset{3}{\cancel{21360}} \times 3}{\underset{2}{\cancel{14240}}} = \frac{9}{2} = 4\frac{1}{2}\,\%;$$

und endlich die **Zeit**, wenn man mit $K \times P$ ($1780 \times 4\frac{1}{2}$ oder 8010) in 21360 dividiert

$$\frac{\overset{\overset{8}{\cancel{712}}}{\cancel{21360}}}{\underset{\underset{3}{\cancel{267}}}{\cancel{8010}}} = \frac{8}{3} = 2\frac{2}{3}\ \text{Jahr.}$$

Wie wir hier versucht haben an der Prozent- und Zinsrechnung nachzuweisen, daß die Einsicht gefördert, die Fertigkeit und Sicherheit im Rechnen erhöht werden muß, wenn man bei der Entwicklung auch einmal über die gewöhnliche Grenze der elementaren Schulung hinausgreift und dem Schulrechnen die allgemeinen arithmetischen Gesetze und einfache Formeln dienstbar macht (und das dünkt uns gesunde Theorie); so ließe sich solches auch an der Gewinn- und Verlust-, Mischungs-, Flächen- und Körperrechnung ꝛc. nachweisen. Die praktische Bedeutung dieses Verfahrens liegt aber hauptsächlich in der **Abkürzung**, welche das Rechnen dadurch erfährt, denn **wer ein Facit auf die kürzeste Weise sicher** findet, der **ist** im Leben **der beste Rechner** und darauf muß ja all unser Augenmerk besonders in der Fortbildungsschule gerichtet sein.

II. Des Rechners Stammkapital.

(Winke für die Forteutwicklung und den Abschluß des Rechnens in der Fortbildungsschule.)

Ich will nun zu dem praktischen Teil meiner Aufgabe vorgehen, indem ich „**tägliche Rechenstudien**“ für „mündliches Rechnen“, wie sich mir solche für die Oberstufe und Fortbildungsschule im Lauf der Jahre an die Hand gegeben, vorführe und auf geeignetes Übungsmaterial für „schriftliches Rechnen“ hinweise, das zu „Wettübungen“ brauchbar ist oder zur „Selbstkontrolle“ veranlaßt.

Tafel I.

a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
46	87	14	89	382	906	707	291
78	75	26	74	549	279	629	179
82	29	18	16	732	366	533	345
28	62	85	22	915	453	446	258
79	33	72	31	185	540	359	984
35	24	63	43	272	627	193	897
17	51	58	56	192	714	280	171
44	67	84	38	819	801	897	280
57	81	45	27	636	683	730	367
83	25	52	48	469	881	817	454
54	86	47	19	556	794	682	541
36	34	61	88	723	657	704	628

NB.! Diese Tafel bietet zunächst Reihen zum Ergänzen der Zahlen 100 und 1000. Also man liest bei a: 46—100 = 54, 78—100 = 226 2c. 2c., bei e: 382—1000 = 618, 549—1000 = 451 u. s. f. alles rasch und sicher! Daran lassen sich Aufgaben schließen aus a—d: Wie viel erhält man von 2 M. (3 M.) zurück, wenn man 46, 87, 14, 89 oder 1,46; 1,87; 1,14; 1,89 zu zahlen hat 2c.; ebenso bei e—h, wenn man ein **zehn** oder **zwanzig** Markstück giebt! Zu schriftlicher Addition läßt man je 2, 3 auch alle 4 Reihen zu einer Aufgabe untereinander setzen, um die Schüler zur Sicherheit in der Addition langer Reihen zu bringen, da solche Sicherheit in Ladengeschäften besonders unerläßlich ist. Solche Additionen werden einmal von **unten** nach **oben**, dann umgekehrt gemacht, die einzelnen Posten stets gleich zugezählt, also 6 + 2 + 3 + 5 sprich: 6, 8, 11, 16 2c. Diese Übungen haben fürs praktische Leben einen hohen Wert und sind daher öfters vorzunehmen; desgleichen sind Übungen zur Fertigkeit in der Subtraktion besonders an die Reihen e—h anzuschließen. Praktisches subtrahieren ist **hinaufzählen**, also e—f 382—906 sprich: bis 400 = 18 + 506, 549—279 sprich: bis 300 = 21 + 249 2c., natürlich alles das auch abwechslungsweise in benannten Zahlen, 7,32 M. + 9,15 M.; 7,07 m — 2,91 m; 628 g + 541 g u. dergl.

Für „Wettübungen" und zur „Selbstkontrolle" empfiehlt sich die Addition von Reihen. I. Als z. B.: Welches ist die Summe der Zahlen 1—12, 1—24, 30—89, 1—100; der **geraden**, der ungeraden von 1—100, 1—50, 51 bis 100 u. dergl. mehr. II. Zu drei, vier 2c. gegebenen Posten die komplementären Werte zu setzen, wenn die Summe gegeben. III. Zu zwei gegebenen Posten wird deren Summe als dritter addiert, die zweite Summe als vierter u. s. f., bis es 6, 8, 10 Posten geworden.

ad I. Bekanntlich ist die Summe einer gewöhnlichen Reihe gleich der Hälfte des Produktes, das man erhält, wenn man das erste und letzte Glied addiert und mit der Summe der Glieder multipliziert, also 1—12 = 12 Glieder, erstes

und letztes = 1 + 12 = 13; also $\frac{12 \times 13}{2}$ = 78 ist die Summe der Reihe 1—12; oder 30—89 sind 60 Glieder, erstes und letztes = 30 + 89 = 119; also $\frac{60 \times 119}{2}$ oder 30 × 119 = 3570 ist die Summe der Reihe 30—89.

ad II. Zu 328 + 436 + 524 + **181** (statt der letzten Zahl für jeden Schüler eine besondere gegeben), sind diejenigen 3 Zahlen zu setzen, welche zu den erstern 3 je auf 1000 fehlen, nun wird bei jedem Schüler die Summe 3000 + der besonders gegebenen Zahl ausmachen. Gerade umgekehrt läßt sich diese Übung auch ausführen, der Schüler schreibt 2, 3 oder 4 dreistellige Zahlen, nun wird für alle eine Zahl z. B. 348 diktiert und dann setzt jeder noch die 2, 3 oder 4 darunter, welche zu den selbstgeschriebenen je auf 1000 fehlen und die richtige Summe wird dann **2348**, **3348** oder **4348** 2c. lauten.

ad III. Giebt man den Schülern etwa die Posten $\begin{array}{r} 248 \\ +\ 735 \\ \hline \end{array}$ und betrachtet die Summe 983 als dritten Posten, so wird die neue Summe 1966, und so fortgesetzt die dritte Summe 3932, die vierte 7864, die fünfte 15728 2c. betragen; multipliziert man die erste Summe 983 mit 16, so wird man die fünfte, multipliziert man sie mit 64, so wird man die siebente Summe 2c. als Produkt erhalten. Der Fertigkeit und Sicherheit wird durch solche zwischeneingestreute Aufgaben großer Vorschub geleistet.

Schreiten wir nun zu den Multiplikations- und Divisionsübungen vor. Auch hier ist wieder in erster Linie die Hervorkehrung der runden Zahl des 10, 100 und 1000 das, worauf das Hauptaugenmerk zu richten; also jede ganze Zahl multipliziert man mit 10, 100, 1000 durch anhängen von 1, 2, 3 Nullen, und umgekehrt man dividiert durch abschneiden von 1, 2, 3 Stellen; das **5fache** ist halb, das **20fache** doppelt so viel, als das 10fache; der **5. Teil** ist doppelt so groß, der **20. Teil** ist halb so groß, als der **10. Teil**. Das **50fache ist halb so viel**, das **25fache** ist der **4. Teil**, das **200fache** ist **doppelt so viel**, als das **100fache**, und umgekehrt bei der Division; ebenso lehnt sich die Multiplikation und Division mit 125, 250, 500 und 2000 an 1000 an.

So wird dann bis zur Unverwüstlichkeit eingeprägt 14 ×, 27 ×, 39 ×, 46 ×, 85 × 25 = $\frac{1400}{4}, \frac{2700}{4}, \frac{3900}{4}, \frac{4600}{4}, \frac{8500}{4}$ und 75 × dieselben Zahlen ist 3 × so viel als bei 25; 11, 19, 33, 48, 57, 69 × 125 = $\frac{11\,000}{8}, \frac{19\,000}{8}, \frac{33\,000}{8}, \frac{48\,000}{8}, \frac{57\,000}{8}, \frac{69\,000}{8}$. Aber auch umgekehrt der 25. Teil aus 428, 736, 975 = 4 × 4,28; 4 × 7,36; 4 × 9,75. (Warum!)

Tafel II.

a) 10, (5, 20) × 7, 19, 43, 79, 127, 239, 386!
a) 100, (25, 50, 200) × 5, 13, 48, 97, 106, 125, 246!
b) 1000, (125, 250, 500, 2000) × 3, 8, 14, 17, 21, 32, 45, 64, 80!

---

a) 80, 120, 180, 240, 320, 460, 540, 670, 720, 860 : 10 (5, 20)!
a) 700, 900, 1200, 840, 1050, 1280, 1620, 2225, 3750 : 100 (50, 25, 200)!
b) 1180, 1425, 1975, 2160, 2475, 3180 : 10, 5, 20, 100, 25, 50, 200!
b) 4000, 5500, 6250, 6775, 7285, 8432, 9000 :'1000 (125, 250, 500, 2000)!

NB.! Von grundlegender Bedeutung und daher wiederholt zu üben sind die Reihen a; weniger allgemein verwendbar sind die Reihen b. Es lassen sich die Übungen dieser Tafel in einer oder der andern Weise fast bei allen Aufgaben, wo es sich um Multiplikation und Division handelt, verwenden. **Z. B. 19 m à M. 1,34** = 10 × 1,34 = 13,40, doppelt = 26,80 M., weniger 1,34 = 25,46 M. **143 Pfd. à Ctr. 17,50** M., 100 Pfd. = 17,50 M., 40 Pfd. = 1,75 × 4 = 7 M., 3 Pfd. = 52 Pf. = **19,77** M. Wer sich auf die Durchübung derselben verlegt, wird täglich von ihrer Verwendbarkeit Proben machen können, besonders auch bei Prozentrechnungen aller Art. Eine ebenso notwendige und stets präsent zu haltende Fertigkeit ist die Multiplikation der Teilzahlen von 100 und 1000; und die Einübung der dahin zielenden Reihen daher sehr dienlich. Also 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 × 25; ebenso 4—40 × 75. Ferner 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80 × 125. Desgleichen 8—80 × 375, 625, 875. Hiezu dient auch

Tafel III.

2 × **37** × 5, (45, 29, 63)
4 × **46** × 25, (18, 52, 83)
250 × **63** × 4, (51, 69, 77)
125 × **94** × 8, (28, 49, 73)
24 × **37** × 25, (45, 21, 83)
75 × **83** × 4, (62, 53, 38)
750 × **9** × 11 × 12, (4, 7, 5)
875 × **3** × 8 × 25 × 16, (5, 7, 9)
36 × **17** × 25, (26, 43, 59)
50 × **19** × 24 × 2, (34, 52, 87)
11 × 48 × **9** × 25, (7, 4, 3)
36 × **5** × 24 × 75, (10, 15, 20)
25 × 5 × **37** × 8, (43, 65, 84)
7 × 8 × 11 × 125, (5, 9, 14)
12 × **246** × 25, (138, 362, 419)
4 × **713** × 250 (225, 538, 642)

45 × 12 × 25 × **24** : 15, (75, 90, 60)
72 × 48 × 7 × 125 : **36** (18, 24, 12)
78 × 144 × 25 × 5 : 26 : **6** (12, 24, 36)

---

47 × 25 + 75 × 4 : 25 : 25 × 120 — 10 : 50 + 31 × 20
1500 — 300 : 40 — 10 × 6 + 30 : 25 × 20 + 5 × 8
60 × 30 — 300 : 50 × 30 : 25 × 50 + 2400 : 120 × 5 — 50 × 8
280 + 120 : 25 × 60 : 40 + 96 × 5 : 50 × 125 — 500

NB.! Die unterstrichenen Zahlen können bei Veränderungen durch die eingeschlossenen ersetzt werden; die Faktoren welche 100, 1000 ꝛc. zum Produkt haben, sind beim Rechnen zusammenzulegen. Also: 2 × 5 × 37! 4 × 25 × 46! 4 × 250 × 63 ꝛc.

50 × 16 — 80 : 60 × 80 — 600 : 20 + 32 × 20
450 : 10 — 21 × 20 : 30 + 16 × 20 — 40 : 40 × 30 + 50 × 2
50 × 16 + 160 : 24 × 25 — 375 + 15 : 16 × 30 — 200
85 × 25 + 145 — 1020 : 10 × 3 × 6 : 10 — 100 × 8
32 × 25 — 330 : 2 — 15 × 5 + 150 × 2 : 20 : 25 × 125 + 375.

Zu „Wettübungen" und zur „Selbstkontrolle" empfehlen sich Aufgaben nachstehender Art: I. Multipliziere 348 oder M. 3,48 mit 2, das Produkt daraus mit 3 und so fort mit 4, 5, 6, 7, 8, 9; zur Kontrolle bilde aus den Faktoren 2, 3, 4, 5 ꝛc. ein Produkt und multipliziere solches mit 348; z. B.

$$\frac{348 \times 2}{696}; = \frac{696 \times 3}{2088}; = \frac{2088 \times 4}{8352}; = \frac{8352 \times 5}{\mathbf{41\,760}} = 2 \times 3 \times 4 \times 5 = \frac{120 \times 348}{\mathbf{41\,760}}.$$

Oder das Endprodukt wird mit den je zu 2 oder 3 verbundenen Faktoren dividiert; während der eine Schüler nacheinander mit 2, 3, 4 bis 9 multipliziert, beginnt der andere mit 9, 8, 7 ꝛc., der eine dividiert mit (2 × 9) **18**; (3 × 8) **24**; (4 × 7) **28**; (5 × 6) **30** oder umgekehrt; der andere mit (5 × 9) **45**; (4 × 8) **32**; (3 × 7) **21**; (2 × 6) **12** oder umgekehrt. II. Eine andere Art fruchtbringender Wettübungen läßt sich anstellen an Aufgaben, bei denen der Multiplikator sich auf eine runde Zahl bezieht oder gegenseitig im Verhältnis wie Faktor und Produkt betrachten läßt. Als z. B.

	100 × = 762 400	b) 469 × $\widehat{4}27$	
a) 7624 × 475 =	300 × = 2 287 200	3283	(× 6 um 1 Stelle vorgerückt, weil der neben 7 stehende Teil des Multiplikators = 6 × 7 (42) mit 0 ist.)
	75 (¼) × = 571 800	196 980	
	3 621 400	200 263.	

Solche Aufgaben werden von dem einen Teil der Schüler in gewöhnlicher Weise berechnet, von dem andern in der einen oder andern Weise abgekürzt, ebenso wird dann das Produkt gleich als Dividend benützt und dividieren die einen mit dem unveränderten Multiplikator, die andern zerfällen ihn, also hier etwa in a) (19 × 25 oder b) (427) 61 × 7.

Es wollte mit all diesem nur auf die Befestigung und Sicherung des Rechnens mit **ganzen Zahlen** hingewiesen werden, einer Übung, die sowohl in der Oberklasse wie in der Fortbildungsschule von Zeit zu Zeit angestellt werden muß,

wenn fertige und sichere Rechner gebildet werden wollen. Es hieße die Grenzen dieser Arbeit überschreiten, wollte ich nun in gleicher Weise die Übungen fürs Rechnen mit gemeinen Brüchen und decimalen Zahlen vorführen. Darum nur Weniges noch.

Tafel IV.

						Auch subtrahiere von				
Addiere zu:	1/2	1/3	1/4	2/5	5/8	2 1/2	3 1/3	4 1/4	5 2/5	6 5/8
	oder	2/3	3/4	4/5	7/8	oder	2 2/3	3 3/4	4 4/5	5 7/8
noch	3/5	1/4	1/6	1/10	2/3	3/5	1 1/4	2 1/10	3 2/3	4 3/5
	6/7	2/5	3/5	5/6	7/10	6/7	1 2/5	2 5/6	3 7/10	4 6/7
	5/9	7/10	5/8	3/8	5/12	5/9	1 5/8	2 3/8	3 5/12	4 5/9.

NB.! Statt subtrahieren auf den Subtrahend zählen $2\frac{1}{2} - \frac{3}{5}$ rechne: von $\frac{3}{5}$ auf $1 = \frac{2}{5} + 1\frac{1}{2} = 1\frac{9}{10}$. $3\frac{1}{3} - 1\frac{1}{4}$ rechne: von $1\frac{1}{4} - 2 = \frac{3}{4} + 1\frac{1}{3} = 2\frac{1}{12}$. Im Kleinen Fertigkeit und Sicherheit.

Tafel V.

Verwandle in Decimalen und addiere:

Zu	1/2	1/4	2/5	7/8	11/20	14/25
	oder	3/4	4/5	5/8	3/20	21/25
	7/10	2/5	7/8	2/5	5/8	17/20
	13/20	5/8	13/25	3/4	4/5	11/50
	17/50	14/25	21/50	7/10	3/4	3/5.

Suche von je 2 dieser Brüche und dann von 2 dieser Reihen den Unterschied!

Die hier Tafel IV und V gegebenen Zahlen lassen sich auch zur Multiplikation und Division verwenden. Also (V) 2 ×, 3 × ꝛc. 1/2, 1/3 ꝛc., $1\frac{1}{2}$, $2\frac{2}{3}$ × 1/2, 1/4, 2/5, 7/8, 11/20, 14/25 oder 3/4, 4/5, 5/8 ꝛc. ꝛc. Oder 1/2, 1/4, 2/5, 7/8, 11/20, 14/25 : 2, 3 ꝛc. Eine weitere fruchtbringende Übung ist das Umsetzen der Bruchteile aus 100 und 1000 und umgekehrt. Also 1/2, 1/4, 1/5, 1/10, 1/20, 1/25 1/50 von 100 und von 1000, desgleichen 1/3, 2/3, 3/4, 1/5, 3/5, 4/5, 1/8, 3/8, 5/8, auch 1/6 ꝛc. ꝛc. abgerundet, 1/3 = 33 %, 2/3 = 67 % und umgekehrt 2, 4, 5, 10, 20, 25, 50 ist 1/50, 1/25, 1/20, 1/10, 1/5, 1/4, 1/2 von 100.

---

2 % = 1/50, 8 % = 2/25, 70 % = 7/10, 90 % = 9/10 von 100. 120 ‰ = 3/25, 125 ‰ = 1/8, 450 % = 9/20 von 1000.

Damit dürften die allgemeinen Zahlenübungen genügend bebaut sein, weitere fruchtbare Zusammenstellungen hiefür, sofern die Zeit dazu da ist, bieten Immel „Schnellrechnen“ (München). In der Oberklasse wird man ihnen wohl wöchentlich mit großem Vorteil 1/2 Stunde einräumen, in der Fortbildungsschule wird sich auch bei zwei Wochenstunden kaum die Hälfte darauf verwenden lassen.

Es erübrigt uns noch, diejenigen Partieen aus dem Gebiet des praktischen Rechnens zusammenzustellen, welche in der Fortbildungsschule neu aufzufrischen,

auf denen weiter fortzubauen ist: **Aufgefrischt** müssen immer werden Regeldetri-aufgaben, in denen der Schluß 1—100 oder 1000, 1000 oder 100 — 1 wiederholt werden kann, da man hierin nicht sicher genug sein kann. Die nachstehende Tafel enthält in A B C solche Zusammenstellungen, wie sie zu mündlichen und auch zu schriftlichen Übungen Stoff bieten. Z. B. schriftlich. 1 Pfd. 15 Pf. ? a) 1 Ctr., 12½ Ctr. b) 45 Pfd. c) 180 Pfd. d) 3 Ctr. 25 Pfd.

a) 1 Pfd. = 15 Pf.
1 Ctr. = 15 M.
10 Ctr. = 150 M.
+ 2½ „ = 37,50 M.
187,50 M.

b) 1 Pfd. = 15 Pf.
50 Pfd. 7,50 M.
— 5 „ 0,75 M.
45 Pfd. **6,75 M.**

c) 1 Pfd. 0,15 M.
200 Pfd. 30,00 M.
— 20 „ 3,00 M.
180 Pfd. **27,00 M.**

d) 1 Pfd. 15 Pf.
1 Ctr. 15,00 M.
2 Ctr. 30,00 M.
+ 25 Pfd. 3,75 M.
3,25 Ctr. **48,75 M.**

Tafel VI.

A) 1. 1 Pfd. (auch l, a 2c.) kostet 7 Pf. (5, 8, 3, 9), ? 1 Ctr., 3 Ctr., 8 Ctr., 12 Ctr.
2. 1 Pfd. (auch l, a 2c.) = 30 Pf. (50, 80, 60, 90), ? 1 Ctr., 4 Ctr., 40 Ctr., 80 Ctr.
3. 1 Pfd. (auch l, a 2c.) = 12 Pf. (25, 42, 56, 63), ? 1 Ctr., 10 Ctr., 2 Ctr., 20 Ctr.
4. 1 Pfd. (auch l, a 2c.) = 1,20 M. (2,10, 3,50, 4,20, 6,80), ? 1 Ctr., 5 Ctr., 15 Ctr., 35 Ctr.
5. 1 Pfd. (auch l, a 2c.) = 1,18 M. (2,25, 3,15, 5,45, 6,75), ? 1 Ctr., ½, Ctr., ¼ Ctr., ¾ Ctr.
6. 1 Pfd. (auch l, a 2c.) = 1,06 M. (2,05, 4,08, 6,02, 3,04), ? 1 Ctr., 10 Pfd., 40 Pfd., 70 Pfd.

B) 1. 1 Ctr. (hl, ha 2c.) kostet M. 8 (17, 24, 40, 52,5, ¼), ? 1 Pfd., 10 Pfd., 5 Pfd., 20 Pfd.
2. 1 m kostet M. 2 (5, 7,5, 8,4, 10,80, 11,75), ? 1 cm, 25, 75, 60, 15, 45 cm.
3. 1 hl kostet M. 3 (8,11, 18, 21,60, 28,50, 46,80), ? 1 l, 12, 40, 65, 90 l.
4. ½ hl kostet M. 6 (9, 22,5, 34, 43,75, 80,60), ? 1 l, 24, 36, 60, 75 l.
5. 1 Ctr. kostet M. 12 (15, 23, 37, 53,74, 62,80), ? 1 k, 16, 28, 42 k.

6. 50 k kostet M. 18 (29, 56,8, 105, 112,5), ? 1 Pfd., 6, 16, 36, 56 Pfd.

C) 1. 2 Ctr. kosten 60 (180, 240, 330) M., ? kostet 1 Pfd., 10, 25, 40 Pfd. (Ebenso von 3, 5 Ctr.)
2. 4 Ctr. kosten 120 (360, 480) M., ? kostet 1 Pfd., 5, 15, 60 Pfd. (Ebenso von 8, 10 Ctr.)
3. 6 Ctr. kosten 144 (216, 720) M., ? kostet 1 Pfd., 21, 35, 90 Pfd. (Ebenso von 9, 12 Ctr.)
4. 9 Ctr. kosten 360 (450, 1080) M., ? kostet 9 Pfd., 30, 45, 75 Pfd. (Ebenso von 6, 18 Ctr.)
5. 10 Ctr. kosten 420 (625, 875) M., ? kostet 5 Pfd., 25, 48, 72 Pfd. (Ebenso von 5 Ctr.)
6. 15 Ctr. kosten 720 (960, 1200) M., ? kostet 15 Pfd., 30, 45, 90 Pfd. (Ebenso 12, 24 Ctr.)

1 Mille (Ries, Kilometer) = M. 17 (30, 83,5, 122, 145), ? 1 St. (12, 25, 60).
Bg. m

Vielleicht möchte es als Zeitverschwendung erscheinen, junge Leute, welche einen 7jährigen Schulkursus hinter sich haben, mit solchen Kleinigkeiten aufzuhalten; aber eine mehr als 30jährige Thätigkeit in männlichen und weiblichen 2c. Fortbildungsschulen, an Kursen für Handwerker und Handelsbeflissenen hat es uns erfahren lassen, daß es nicht vergeblich ist, darauf fürs **„Schnellrechnen"** immer und immer wieder zurückzukommen. Hieher gehört dann auch das saubere Anschreiben und Berechnen größerer Fakturen und Buchauszüge, wie sich solche z. B. in mannigfacher Weise trefflich geordnet in: „Schiele's Anleitung zur einfachen Buchführung" 2c. finden.

Die wichtigste Partie des Rechnens in der Fortbildungsschule ist die **Prozentrechnung** in allen ihren Anwendungsformen, also Prozent **aus**, **von** und **zu** dem **Werte**; z. B. Diskont, Provision, Prämie **aus** 100 oder 1000; Sconte oder Tara 2c. **von** 100 oder 1000 und Gewinn, Gutgewicht 2c., **zu** oder **auf** 100 auch 1000. Z. B. die 4% Prämie von 1950 M. = 4 × 1950 Pf. = 78 M.; eine Rechnung von 62,80 M. bei 3% Sconte beträgt bar (3% = 3 × 63 = 189 Pf.) 62,80 — 1,89 = **60,91** M., 8% zu 17,50 M. (8 × 17,5 Pf. = 1,40 M.) 17,50 M. + 1,40 M. = **18,90** M. Hier gilt es nun sowohl einesteils den Satz unverlierbar einzuprägen 2, 3, 4% 2c. = 2, 3, 4 2c. Pf. von der Mark, als auch 5, 10, 12½ 2c. % sind $^1/_{20}$, $^1/_{10}$, $^1/_8$ des Wertes; dann aber auch darüber Klarheit zu geben, ob die Prozente **von dem Wert** zu nehmen oder **zu dem Wert** zu legen, ob man es mit

einer **erhöhten**, einer **reinen** oder einer **verminderten** Valuta zu thun hat, (V + p); V; (V—p). An die Prozentrechnung schließt sich dann natürlich neben der Zinsrechnung (siehe darüber oben), das Einschlägige über das Berechnen von Wertpapieren, Wechseln 2c. schließt sich die Gewinn- und Verlust- und die Mischungsrechnung. Das Berechnen der einfachsten Flächen und Körper, Übungen zur Erfassung des Verhältnisses, in welchem die einzelnen metrischen Maße als Länge, Fläche und Körper zu einander stehen, wie das Körper- und Flüssigkeitsmaß im Zusammenhang steht, sowie der Körperinhalt und das Gewicht, wie umgekehrt, schließen diesen Teil des praktischen Rechnens ab. Ihm folgt als letzte Abteilung, aber auch als wichtigste die Aufstellung von **Überschlägen, Kalkulation, Haushaltungsrechnungen, einfacheren Warenberechnungen.**

Gewiß kann man schon Mädchen in der untern Abteilung einer weiblichen Fortbildungsschule anhalten, einen Überschlag über die Kosten von 1/2 Dutzend, 1 Dutzend, 25 Stück Hemden einer oder der andern Art zu machen, wenn man dabei die von zu Hause oder von der Arbeitsschule mitgebrachten Kenntnisse über Stoffverbrauch und Preis, über Zubehör und Arbeitszeit und Lohn einflicht; desgleichen über die Herstellung eines Kleides 2c. Diese Übungen müssen soweit fortgesetzt werden, daß Mädchen der obern Abteilungen imstande sind, selbständig eine solche Kostenberechnung, nach bestimmten Richtungen hin begrenzt, auszuführen. Z. B.: Es soll ein schwarzes Kaschmirkleid nicht über 30 M. kosten, wie ist dies zu berechnen? Man wird, von der Konkurrenz gedrängt, veranlaßt wollene Hemden nicht über 5,20 M. pr. Stück herstellen zu lassen, wie ist dies anzufangen? Hieher gehören dann auch schwierige Aufgaben, wie z. B. die Berechnung eines vollständigen Bettes, die Kosten und Zubehörden bei Bäckereien, Einmachereien nach bestimmten Vorschriften der Koch- und Haushaltungsbücher. Hieher gehört die Stellung einer Haushaltungsrechnung für 1—2 Monat. Z. B.: Man verfügt monatlich über 180 M. und hat an festen Ausgaben 18 M. Miete, 4 M. Wäsche, 12 M. für Holz, Putzen 2c., 15 M. für Kleider, 10 M. für allgemeine Ausgaben und den Rest zur Lebsucht zu verausgaben. Herstellung eines Tagebuchs und einer Zusammenstellung. Endlich auch die Berechnung dessen, was z. B. ein Mädchen, welches 250, 300 M. 2c. Salair bezieht, für sich an Wäsche, Schuhwerk, Kleidern 2c. verbrauchen kann, wenn sie sich diese oder jene Summe zurückzulegen wünscht. Aufgaben der letztern Art sind ebenso brauchbar und gewiß auch von einem gewissen sittlichen Nutzen bei der männlichen Jugend; ebenso Aufgaben über das Anwachsen bestimmter Spareinlagen in einer Reihe von Jahren. Z. B. A erhielt von seiner Geburt an jedes Neujahr 20 M. in die Sparkasse eingelegt, wie viel beträgt dies am 15. (20.) Neujahrstage bei 3 1/2 % Verzinsung? Die Kostenüberschläge der Handwerker dürfen nicht hergestellt werden, ohne sich der nötigen Sachkenntnisse zum Voraus zu versichern, aber es ist gewiß Pflicht jeder Fortbildungsschule hierin wenigstens Versuche anzustellen und leichtere, ein-

fachere Überschläge machen zu lassen, damit der künftige Handwerker auch von der Schule her einen Anstoß erhält zu „**kalkulieren**". Endlich ist es in der Jetztzeit, da sich nicht nur der „Geschäftsmann", sondern sogar „Private" auf den Warenbezug einrichten, hochnötig vollständige Warenberechnungen mit Einbezug der Spesen und Abzug des etw. Tara, Gewichtsverlustes &c. ausführen zu lassen, damit die Schule an ihrem Teil wenigstens ohne Vorwurf bleibt, wenn sich so viele „verrechnen" und manchmal aus der Ferne um teuern Preis beziehen, was sie in der Nähe sicherer **billig** oder zu gleichem Preis erhielten.

Wir sind nun mit unsern Aufstellungen zu Ende gekommen. Nicht zu wenig, aber, wie wir fest glauben, auch nicht zu viel, wenn die Schule dem Leben dienen will, und das soll sie doch wohl! und erreichbar, wenn sie ihre Zeit auskauft und wie oben dargethan, den psychologischen Grundgesetzen eines fruchtbaren Lernens gerecht wird.

Und nun zum Schluß noch drei Rechenregeln:

I. Sicherheit wird erreicht, wenn man nicht viel, nicht vielerlei, nicht hastig rechnet, sondern wenn man mit seinem Übungsmaterial sozusagen haushälterisch umgeht. Es heiße z. B. eine Aufgabe: „Was kosten 55 m, à 38 Pf.?" Antw. 20,90 M. Es sei dies ungebleichter Schirting 1 Stück, wenn nun gebleichte à m 43 Pf. und das Stück nur noch 53 m hat, wie hoch kommt solches?; ? % ist gebleichter pr. Stück teurer? oder wieviel Hemden lassen sich daraus herstellen à 3,20 m? was kostet der Stoff zu einem Hemd? Eine Aufgabe in dieser Weise umgestaltet und allseitig berechnet, wird den jungen Leuten mehr Interesse abgewinnen, als 10 und 20 nacheinander gelöste Exempel.

Sicherheit wird erreicht, wenn die Rechner auf allen Stufen angehalten werden, das Resultat einer Aufgabe vor Beginn der Rechenarbeit angehend schätzungsweise festzustellen. Also z. B. bei obiger Aufgabe: die 55 m kosten mehr als 38 halbe M., die 53 m mehr als 20 M., weil 50×40 schon 2000 Pf. sind.

II. Fertigkeit wird erreicht, wenn die einzelne Aufgabe, besonders wo schwierige sachliche Verhältnisse vorhanden sind, mit verschiedenen Zahlen wiederholt berechnet, nach bestimmten Richtungen hin verändert und umgestaltet wird.

III. Freudigkeit und Lust wird erhalten und erhöht, wenn man sich nicht in schwierige Zahlen verliert, in Millionen und Milliarden herumtreibt, auf $^1/_{480}$ oder $\frac{3243}{179\,489}$ und andere unsagbare Düfteleien ausrechnen läßt, sondern solche Dinge durch Kürzung und Schätzung beseitigt, beim mündlichen Rechnen sich nicht in einem Wortbrei verliert, sondern mit kurzen Worten auf das Ziel lossteuern läßt und endlich beides dem Verstand wie der Kurzweil von Zeit zu Zeit durch frappante algebraische Aufgaben, Rechenrätsel, Knacknüsse &c. Arbeit giebt und auch dem Scherz neben dem Ernst des Lernens sein Recht läßt.

Erinnerungen an das Zillersche Seminar in Leipzig,

aus Briefen an einen Freund.

XI.

Mein lieber Freund!

Nach Abſprache ſollte der gegenwärtige Brief von dem Teile der Erziehung reden, den Herbart Regierung nennt.

„Regierung! — auch wieder ſo ein pädagogiſches Schlagwort, von dem man obendrein nicht weiß, wo und wie es anfaſſen,“ — ſo höre ich Dich ausrufen, l. Fr. Nun, ein Schlagwort iſt es nicht, wenn anders die Natur eines Schlagworts iſt, einzuſchlagen in den Gemütern, wozu denn doch vor allen Dingen gehört, daß es mindeſtens allen ſofort verſtändlich iſt. So geht es aber mit unſerm terminus technicus nicht; ich wenigſtens für meine Perſon muß geſtehen, daß es nicht geringe Zeit gekoſtet hat, ehe ich den eigentlichen Begriff der Regierung nach Umfang und vollem Inhalt erfaßt hatte, und ich glaube, daß man unſern Begriff in dem Sinne wohl ein „Schlagwort“ nennen kann, daß er viel gebraucht wird, ohne daß man ſich eigentlich volle Rechenſchaft davon giebt. Dazu kommt, daß man in der Anwendung dieſes Wortes in der pädagogiſchen Welt ſich nicht einig iſt, indem einige das, was Ziller „Regierung“ nennt, mit dem Namen „Zucht“ bezeichnen, und auf der andern Seite ſtatt „Zucht“ „Regierung“ ſetzen, alſo den Gebrauch der beiden Bezeichnungen vollkommen umkehren. Wer von beiden das Recht auf ſeiner Seite hat, magſt Du für Dich ſelbſt entſcheiden, l. Fr.

Die Lehre von der Regierung (wir bleiben bei dem Zillerſchen Ausdruck) ruht wenigſtens in ihrer wiſſenſchaftlichen Behandlung auf Herbartſchem Grunde, denn auch in dieſem Specialgebiet hat er die grundlegenden Ideen gegeben (1806). Nach ihm hat Stoy in ſeinem in Berlin gehaltenen Vortrag über „Haus- und Schulpolizei“ (1856) kurze und treffende Bemerkungen zur „Regierung“ gegeben, bis im folgenden Jahre, 1857, die erſte detaillierte und gleichmäßig durchgeführte, wiſſenſchaftliche Darſtellung dieſer Lehre erſchien: Zillers „Regierung der Kinder,“ für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende bearbeitet. In dieſem Werke behandelt Ziller den Begriff der Kinderregierung, das leibliche Auferziehen, die Beſchäftigungen, Befehle, Strafen, die Aufſicht, die Autorität und Liebe ihrem theoretiſchen Grunde und ihrer praktiſchen Anwendbarkeit nach. Nach dieſer kurzen Angabe des Inhaltes wirſt Du Dir ſchon einen Begriff von der „Regierung“ gemacht haben, l. Fr., aber ich will nicht verfehlen, denſelben ſeiner Schwierigkeit wegen näher zu ſpecialiſieren.

Die Regierung ſteht in einem kontradiktoriſchen Gegenſatz zur Erziehung, das heißt, die Regierung will das Gemüt des Kindes nicht bilden, erziehend beeinfluſſen, ſondern ſie ſtellt ſich eine ganz andere Aufgabe. Der Geſichts-

punkt, von dem die Regierung ausgeht, ist die Überlegung, daß das Kind in eine geordnete Gemeinschaft mit denen eintreten soll, in deren Mitte es leben muß und durch deren Einfluß es herangebildet werden soll. Es sind also alle unordentlichen Begehrungen in dem Kinde entweder ganz abzuschneiden, in andere unschädliche Thätigkeiten abzulenken oder auch zu hemmen. Das Kind soll der Gesellschaft nicht lästig fallen. Der unruhige Knabe muß stille sitzen, schweigen, sich ordentlich betragen, die Gesellschaft legt seinen Wünschen und Einfällen Fesseln an, die er nicht abschütteln darf. Ja, auch eigentümlich sittliche Verhältnisse fallen anfangs unter den Begriff Regierung. Der Knabe darf z. B. nicht stehlen, weil dadurch den Gliedern der Gesellschaft Schaden zugefügt wird; der Nachbar will nicht haben, daß man über seinen Zaun steigt, sein Gras zertritt, seine Früchte wegholt. Den eigentlich religiös-ethischen Grund des Nichtstehlens können die Kinder noch nicht fassen, das Verbot des Stehlens bleibt ihnen vorläufig noch eine Regierungsmaßregel, erst später lernen sie das ethische Gebot mit seiner Begründung kennen. Es handelt sich also um eine Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen ein Individuum in der Gesellschaft lebt. Aber trotzdem soll der Erzieher sich im letzten Grunde auch bei der Regierung von dem Gedanken leiten lassen, daß es seine Aufgabe ist, den Geist des Menschen zu veredeln oder zu heben. Diesen Gedanken drückt Ziller schön so aus: „Die Regierung soll im Ganzen wie in ihren einzelnen Teilen nichts anderes als ein Zuchtmittel auf Christum sein." Man darf also weder die Regierung mit der Erziehung vermischen, denn jene erzielt die Gewöhnung durch Abrichten, diese durch kunstvolle Gedanken und Vorstellungsreihen — noch beides ganz trennen.

Vielleicht läßt sich der Begriff der Regierung noch verdeutlichen, wenn wir einen Blick auf die bürgerliche Regierung werfen. Hier übt die Gesellschaft auf alle einen merklichen Druck aus, sie beschränkt die individuelle Freiheit des einzelnen durch ihre Gewöhnungen. Es müssen alle vorhandenen Kräfte so vereinigt und geordnet werden, daß sie nebeneinander existieren können, ohne einander zu stören oder zu hindern; da werden natürlich jeder einzelnen gewisse Schranken gesetzt, die sie ohne eine fühlbare Reaktion der übrigen nicht überspringen kann. Ein vernünftiger Mensch übt die Rücksichten gegen die Gesellschaft gern und willig, denn er verdankt ihr eigentlich sein ganzes Sein. Aber nicht alle Menschen handeln so, viele wollen oder können sich nicht selbst regieren, deshalb werden sie regiert. Nun werden sie von einer äußeren Macht in die Schranken des gesellschaftlichen Lebens hineingenötigt, sie werden unter Aufsicht gestellt, in festem Gewahrsam gehalten, sie unterliegen im Kampf mit dem weit stärkeren Gegner. — Das Kind muß auch den gesellschaftlichen Druck fühlen, denn es kann erst wahrhaft erzogen werden, wenn es gelernt hat, in eine geordnete Gemeinschaft mit anderen zu treten. Das Kind ist fortwährend den subjektiven Einfällen preis-

gegeben, es führt in jedem Augenblick das aus, was ihm gerade in den Sinn kommt. Denke Dir doch nur, mein l. Fr., so einen kleinen, wilden Burschen, der in der Mitte der Erwachsenen vornimmt, was ihm einfällt, sich auf dem Boden wälzt, alles zerstört, was ihm in die Finger gerät und sich überhaupt möglichst unnütz macht. Solche unordentlichen Begehrungen müssen einen energischen Widerstand finden, wenn sie sich nicht im vorschreitenden Alter mehren und stärken sollen, und der Wille nicht einen bösartigen, widergeselligen Charakter annehmen soll. Es wird eben aus dem ungezogenen Kinde zu leicht ein verzogenes, das gewohnt ist, daß ihm alle Wünsche erfüllt werden, alle Begehrungen durch die Erreichung des Begehrten gekräftigt werden, und deshalb mit dem Mutwillen einen Eigenwillen und Unwillen verbindet. Solche Kinder werden Regierer oder Tyrannen ihrer Umgebung, sie kommandieren durch ihr Geschrei, quälen die Erwachsenen mit ihren Launen u. s. f. So arbeitet die Regierung gewissermaßen der Erziehung vor, obgleich sie nebenher immer mit gehandhabt werden muß, auf den höheren Stufen natürlich immer mehr zurücktritt. Aber das darf einen nicht veranlassen, beides zu vermischen; es ist vielmehr festzuhalten, daß **die Erziehung unterweist, die Regierung abrichtet.** Die Regierung ist darum für jeden echten Erzieher, der sich nicht in der Rolle des Befehlens und Kommandierens gefällt, eine Last, die um so drückender ist, wenn sie sich dann geltend macht, wenn der Lehrer bildend in das Innere des Zöglings eingreifen will.

So weit über den Begriff der Regierung.

Die Regierung umfaßt also „alle Veranstaltungen, welche die Schule zur Herstellung und Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung als der Vorbedingung für jede Art erziehlicher, resp. unterrichtlicher Einwirkung nöthig hat. Ihr Ziel ist, die dazu gehörigen festen Gewohnheiten im Schulleben heranzubilden." (Seminarbuch.) Welches sind nun diese Maßregeln, diese Gewohnheiten? Ich will versuchen, die wichtigsten in dem Rahmen einer Stunde darzulegen.

Versetze Dich mit mir, l. Fr., in das Dir schon bekannte Lehrerzimmer! Wir sind etwa um 5 Minuten vor 9 Uhr dort eingetreten. Ein Blick auf die Schränke, Pulte, Tische 2c. überzeugt uns, daß für die Ordnung pünktlich gesorgt ist. Um 9 Uhr treten auch die Praktikanten ein, die von 8—9 Uhr unterrichtet haben; sie tragen das Resultat der Lehrstunde ins Klassenbuch ein und vermerken die Versäumnisse in der besonderen Rubrik. Da klopfts und ein Schüler tritt ein, der dem einen von den Lehrern einen in der Klasse gelassenen Bleistift überbringt; der Knirps lächelt dabei, als wüßte er, daß ein solches Vergehen mit einer Strafe von „5 Pfennigen in die Praktikantenkasse" belegt wird. Bald tritt ein anderer ein, um eine Wandkarte für die kommende Geschichts- oder Geographiestunde aus dem Lehrerzimmer zu holen: es ist einer, der mit diesem Ämtchen betraut ist. Sonst ist es merkwürdig still in der Pause, die der Entfernung von der Universität wegen von 5 auf 15 Minuten erhöht ist. Das kommt aber

daher, weil die Schüler in den Hof hinabgeführt sind, wobei ein Oberlehrer in der Form zwanglosen Umgangs (tamquam aliud agens) die Aufsicht führt. Auch die Kleinen, die eben im Lehrerzimmer waren, hören wir eilig die Treppe hinunterpoltern, um mit den übrigen ihren zurückgedrängten, ungestümen Begehrungen freien Lauf zu lassen. Doch um 10 Minuten nach 9 sind die Kinder schon wieder in der Klasse; das erste Läuten, auch so ein kleines Ämtchen, hat sie zusammengerufen. Auch im Lehrerzimmer greift man schon nach seinen Büchern, denn nach 5 Minuten muß der Lehrer in der Klasse sein, und Pünktlichkeit im Beginn und Schluß der Schulstunde ist unbedingt notwendig. Beim Eintritt des Lehrers nach dem zweiten Läuten erheben sich die Kinder von ihren Sitzen. Der Lehrer fordert nun von den Verwaltern der einzelnen Ämter durch die Frage, ob alles in Ordnung sei, rasch Bericht ab. Gewöhnlich aber hat sich darin schon die feste Sitte gebildet, daß die Schüler sich von selbst melden. Der Lehrer hält dann selbst durch einen kurzen Blick Umschau, ob alles an dem gehörigen Platze sei, ob das „Aufgabebuch“ angeschrieben, ob alle Lehrmittel vorhanden seien. Dies ist auch der Zeitpunkt, wo die Schüler ihre etwaigen Versäumnisse freiwillig zu melden haben, und alles abgemacht wird, was später den Unterricht stören würde. Insbesondere muß jetzt auch alles der Gesundheit der Kinder Schädliche, was sich entfernen läßt, beseitigt werden, die Kinder müssen an Körper und Kleidung reinlich und ordentlich sein, Shawls und Halstücher müssen abgelegt und an die Kleiderhaken gehängt werden.

Es tritt noch ein Knabe in die Klasse; er behält aber, wie es Sitte ist, seinen Standort an der Thüre, bis der Lehrer ihn auf seinen Platz gehen heißt, natürlich nicht ohne über die Ursache des Zuspätkommens Rechenschaft gefordert zu haben. Die Strafe ist Nachholen des etwa Versäumten unter Aufsicht des betreffenden Lehrers oder Oberlehrers. Ebenso wird ein Vergessen durch mehrmaliges Vorzeigen des Vergessenen in den nächsten Stunden bestraft. Das wären etwa die Regierungsmaßregeln vor Eintritt des eigentlichen Unterrichts.

Nun nimmt der Lehrer seinen festen Standort ein, von dem aus er alle Kinder übersehen kann. Er fixirt die ganze Klasse, nicht etwa nur den Sprechenden, denn dieser hat durch seine eigene Arbeit keinen Reiz zur Unaufmerksamkeit, vielmehr sind gerade die nicht Arbeitenden zu kontrollieren. Vor allen Dingen darf der Lehrer nie der Klasse oder einzelnen Schülern den Rücken zuwenden, wenn nicht dringende Not vorhanden ist. Bei Gelegenheit einer schwierigeren Zeichnung oder dergl. an der Wandtafel ist es am zweckmäßigsten, einzelne Schüler dafür vorzuüben, so daß diese die Arbeit beim Unterricht ausführen können. Überhaupt verläßt der Lehrer seinen Platz nur, wenn ein einzelner Schüler einer Hilfeleistung bedarf. Alles Sprechen und Fragen des Lehrers richtet sich an die ganze Klasse, wer die Frage beantworten kann, meldet sich durch Aufheben der rechten Hand, erst dann wird ein einzelnes

Kind zur Antwort bestimmt, welche laut und deutlich abgegeben werden muß. Auch solche, die etwas fragen wollen, haben die Hand zu erheben, bis der Lehrer sie aufruft, damit nicht mehrere durcheinander sprechen, was beim sogen. darstellenden Unterricht bei den aufgeregten Gemütern der Kleinen gar zu nahe liegt.

Jetzt werden die Bücher vorgenommen; es geschieht das wie auch das Austeilen und Einsammeln der Lehrmittel auf ein die Momente der Handlung vereinzelndes, bestimmtes Kommando des Lehrers, bis sich später diese Sitte von selbst festsetzt. Die Bücher sind mit Schutzblättern und Umschlägen versehen; bei Heften die Blätter numeriert. Beim Lesen dürfen die Zeilen und Wörter, auch auf der Landkarte die Orte nie mit dem Finger bezeichnet werden; bei letzterem benutzt man ein Stäbchen, bei ersterem schiebt man zwischen Finger und Buch ein Schutzblatt. Auf alles das haben Schüler und Lehrer streng zu achten, denn die Regierung fordert ein strenges und pünktliches Festhalten an ihren Maßregeln. Ebenso ist es verpönt, an der Wandtafel etwas mit der Hand abzuwischen oder aufs Nasse zu schreiben, die Feder früher, als geschrieben wird, in die Hand zu nehmen und was dergleichen Dinge mehr sind.

Während der Lehrstunde tritt ein Oberlehrer ein. Die Klasse erhebt sich vor ihm, wie vor jedem Hospes. Er bemerkt sogleich, daß ein Knabe durch den Mund athmet; da er das Recht hat, einzugreifen, macht er den Schüler darauf aufmerksam und läßt zugleich das blendende Sonnenlicht absperren. Kurz vor dem Glockenschlage giebt der Lehrer die Pensen auf und läßt sie die Kinder in ihre Aufgabebücher eintragen, was er ab und zu kontrolliert; dann giebt er das Zeichen zum Stundenschlusse, da es nicht gestattet ist, den Unterricht über den Glockenschlag zu verlängern.

Er trägt nun das Resultat seiner Lehrstunde in das Klassenbuch ein, schreibt vielleicht noch eine Bemerkung ins Individualitätenbuch und ist dann mit seiner Arbeit fertig. Wir bleiben noch einige Zeit bei ihm im Lehrerzimmer, um uns zu erkundigen, wie er über die Arten der Strafe denke, denn wir haben die Bemerkung gemacht, daß er während der Stunde verschiedene Arten derselben anwandte. Er macht uns damit bekannt, daß es im Seminar sieben Strafen während des Lehrens gebe, welche in aufsteigender Linie folgende sind:

a. Ein Innehalten, eine mißbilligende Miene.

b. Ein Wink mit der Hand oder ein Klopfen auf die Bank.

c. Ein warnender Zuruf.

d. Ein Tadel mit ernster, allgemein gehaltener Drohung.

e. Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund, das abgesonderte Sitzen oder ähnliches Isolieren.

f. Persönliche Meldung des Bestraften bei dem Oberlehrer.

g. Dasselbe beim Direktor.

Du fragst, l. Fr., ob man mit diesem Wenigen auskomme. Allerdings

kommt man damit aus, die beiden letzten Strafen waren sogar für unsere Kleinen sehr empfindlich. Und eine persönliche Meldung beim Direktor! Du solltest nur sehen, was die für Resultate zeitigte! Wenn Ziller selbst einen Knaben in stiller Stunde vorgenommen hatte, was allerdings sehr selten vorkam, so hatte man die feste Überzeugung, daß er den Knaben angefaßt hatte, und seine gute Führung in der Folgezeit lieferte gewöhnlich den Beweis dafür. Aber wie stehts denn mit den anderen Strafen, mit Strafarbeiten, körperlicher Züchtigung z. B.? Was die Strafarbeiten angeht, so hatte Ziller den Grundsatz, daß die Arbeit, des Menschen hohes, wenn nicht höchstes Mittel zur Erreichung des Ideals, ja selbst ein Ideal, nie als Strafe auftreten sollte: ein Grundsatz, der praktisch ebenso fruchtbar ist, als theoretisch richtig und wohlbegründet. Deshalb war bei ihm das Dableiben in einer besonderen Strafstunde unstatthaft, ebenso unpassend galt gehäuftes Abschreiben bei schlechten schriftlichen Arbeiten, wiewohl falsch Geschriebenem gegenüber das Richtige zwei- oder dreimal abgeschrieben werden durfte. Körperliche Züchtigungen aber waren streng verboten, und wenn sich einmal eins der Mitglieder im Affekt dazu hatte hinreißen lassen, so hatte es die Pflicht, sich vor der Klasse deswegen zu entschuldigen.

Du lächelst, l. Fr., über diese Art der Behandlung der Kinder; doch muß ich sagen, daß weder ich noch andere in ihren Stunden je diese letztere strengste Art der Bestrafung vermißt haben, und ich glaube, daß es namentlich bei den kleineren Kindern der Rohrstock ist, welcher sich wie ein trennendes Gespenst zwischen die Liebe des Lehrers zu seinen Zöglingen und den Eifer und die Anhänglichkeit der letzteren hineindrängt. Es kommt gerade oft durch ihn nicht zu dem richtigen Maße des Vertrauens und Glaubens zwischen Erzieher und Zögling, und es ist gewiß ein nicht ganz unwahres Wort, daß der Schulmeister, der am wenigsten prügele, der beste auch im pädagogischen Sinne sei. Allerdings muß ich hinzufügen, daß es einen Fall giebt, in dem ein thätliches Anfassen des Zöglings fast unumgänglich erscheint. Ich meine, wenn ein Schüler auf ein direktes Gebot hin eine eigensinnige Renitenz zeigt, z. B. dem Befehl des Hinaustretens aus der Bank nicht sofort Folge leistet, so faßt man ihn eben am Kragen und stellt ihn dahin, wo man ihm hinzugehen befohlen hatte, ohne natürlich das als eine Strafe, sondern als eine Durchsetzung der Regierungsmaßregel, welche absolut und immer befolgt werden muß, anzusehen. Bei solcher Handlungsweise muß der Junge einsehen, daß sein Wille einem viel stärkeren und energischeren, und zugleich an Mitteln der Verwirklichung überlegeneren gegenübersteht. Doch wird bei sonst richtiger Verwaltung des pädagogischen Strafrechts dieser Fall ein höchst seltener sein.

Du siehst, l. Fr., was für ein wichtiger Teil der ganzen Unterrichtsarbeit die Regierung ist. Wer es versteht, die Zügel der Regierung in der Schule gut zu handhaben und straff zu halten, dieses dabei aber den Schülern möglichst

wenig fühlbar macht, der hat sicherlich einen großen Vorzug, denn man kann sagen: „Gut regiert ist halb unterrichtet." Und es ist wirklich nicht leicht, den unordentlichen, oft drolligen Begehrungen der Kleinen mit demselben Ernst und immer derselben Konsequenz zu begegnen. Wie oft z. B. übersieht man im Drange der Unterrichtsarbeit eine Unart der Kinder, die streng hätte getadelt werden müssen! Ist das aber einmal geschehen, so treten die Unordnungen häufiger und offener ans Tageslicht. Gerade die Regierung ist es, die besonders manchem Lehrer an den mittleren Klassen einer höheren Schule so viel Kopfzerbrechens macht. Wie oft kann da eine kleine Schar Tertianer durch ihre Flegeleien ihrem Lehrer das Leben schwer machen! Und woran liegt denn die Schuld? Meistens doch an den Lehrern selber, die ihre Stoffe vortragen und abhören, ohne daran zu denken, daß während dessen in den Schülern unordentliche Begehrungen aufsteigen, die sich bald in Störungen und Unarten breit machen. Ist dies geschehen, — und gewöhnlich ist darin die Klasse einig — so hilft aller Arrest und Karzer nicht mehr; es ist eben zu spät. Das Traurigste bei der ganzen Sache ist aber das, daß dieses Anstürmen gegen die Anordnungen und Befehle der Lehrer und gegen alte gute Sitte und Schulordnung meist ein wohlbewußtes, in den Willen selbst aufgenommenes Thun wird oder schon ist, und mehr unter den Gesichtspunkt des Moralischen als der Regierung fällt. So kann durch schlechte Regierung allmählich eine ganze Generation auf einer höheren Schule verloddern oder einzelne Individuen sittlich in höchst gefährliche Bahnen gelockt werden.

Allerdings liegt auch auf der anderen Seite die Gefahr nahe, durch allzu strenge Regierungsstrafen und -Anordnungen einem Schematismus zu verfallen, der ans Lächerliche streift, oder aber den Geist der Schüler von dem Lehrer zu entfremden. Es entsteht da leicht ein Überdruß nicht nur am Schulleben überhaupt, sondern an jedem wissenschaftlichen und andern idealen Streben. Hier heißt es auch, das Strenge mit dem Zarten zu verbinden: Regiere streng, aber laß Deine Autorität und des Schülers Vertrauen nicht darunter leiden; am besten ist es, die Anordnungen der Regierung so hinzustellen, als wenn sie sich in einer geordneten Gesellschaft von selbst verstünden, gerade wie die Anstandsregeln auch. Deshalb wird auch nie ein Grund, weshalb man es so haben will und nicht anders, angegeben; der einfache Befehl muß, weil er Anordnung des Lehrers ist, ohne Fragen und Murren sofort befolgt werden. Bei den Erziehungsmaßregeln ist die Sache wesentlich anders. Doch darüber vielleicht später.

Was endlich das Verhältnis der Regierung zur Erziehung im allmählichen Fortschreiten des Zöglings angeht, so kann man sagen, daß das Maß der Regierung immer im umgekehrten Verhältnisse zu dem Bildungsgrade und der Stufe der sittlichen Reife stehen muß, die der Zögling erlangt hat. Oder mit anderen Worten: In demselben Maße, in dem die eigentliche Erziehung zunimmt, muß

die Regierung abnehmen. Allmählich wird so, wenn die Erziehungsarbeit einen günstigen Verlauf nimmt, die Regierung ganz unmerklich und verschwindet endlich gänzlich, so daß die eigentliche Erziehung allein übrig bleibt, und Bildung an die Stelle der bisherigen Unterwerfung unter die Naturgewalt tritt. Denn der Zögling soll sich einmal selbst regieren lernen. So kehrt sich das Verhältnis der Regierung zur Erziehung im Laufe der Zeit völlig um. Die allmähliche Abstufung beider Potenzen ist wieder der pädagogischen Weisheit und Beurteilung der Individualitäten anheimgegeben. Es können auch hier arge Fehler gemacht werden. Zu frühes Erschlaffen der Regierungszügel begünstigt unordentliches Wesen, das Gegenteil davon erzeugt die häufige Klage der Erwachsenen, ihr Lehrer behandle sie wie Schulknaben.

Überall tritt es uns doch entgegen, daß die in die Eigenart des Zöglings eingehende, treue Liebe und Pflichterfüllung die große Hauptbedingung ist, ohne welche kein System und keine Wissenschaft etwas nützen kann. Wer jenen eigentümlichen Zug zu den Kleinen nicht hat, der sich in dem Herrnwort ausspricht: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer ist das Reich Gottes", der ist nur ein pädagogischer Mietling. Jenes eigentümliche Sichhingezogenfühlen ist es auch, in dessen Sinne man von einem „geborenen Schulmeister" sprechen kann. Das Übrige, die Theorie und Praxis des ganzen, großen Erziehungswerkes, ist Sache ernsten Studiums, vieljähriger Praxis, treuer Pflichterfüllung, sauern Schweißes. Dein Freund

—m.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Reminiscenzen aus der XIV. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung.

Wenn es wahr ist, daß die moralische Haltung einzelner Stände, wie einmal im Reichstage behauptet wurde, sich richtet nach der Selbstachtung und der Achtung, die er bei andern genießt, und daß nichts der Sittlichkeit eines Standes gefährlicher ist, als wenn Gesetz, Behörde und Publikum ihm diejenige Achtung versagen, die ihm zukommt, und damit seine Selbstachtung untergraben, und wenn es ebenfalls zutrifft, daß die Moralität, die biblische „Gerechtigkeit", einen Stand an sich, wie auch die Resultate seiner Bestrebungen, seine positiven Leistungen erhöhen, — so dürfen die Mitglieder der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung wohl mit einiger Zufriedenheit auf ihre diesjährige Jubelversammlung in der alten freien Hansastadt Bremen zurückblicken.

Bremen selbst, das mehr als einmal „die Herberge der Kirche" genannt worden, wie denn auch auf der Stirn des „Bremer Kirchenblattes" das Bremer

Wappen umkreist wird von dem alten Bremer Spruch: „Erhalte, Herr, die Herberge deiner Kirche“, — das hat sich Pfingsten auch als eine freundliche Herberge des geschwisterlichen Erziehungsinstituts der Schule erwiesen. Denn abgesehen davon, daß einige Wochen vor der Versammlung ein anonymer Artikelschreiber dieses genannten Blattes große Klagelieder über die „antikirchlichen Bestrebungen“ der früheren Versammlungen anstimmte, mußten den Teilnehmern die Erwartungen und die Sympathien, die man von den verschiedensten Seiten her zum Ausdruck brachte, angenehm berühren.

Die angesehensten Männer der Stadt, der bei allen religiösen und politischen Parteien hochgeachtete Reichstagsabgeordnete Konsul H. H. Meier an der Spitze, waren bemüht, die Gäste würdig zu empfangen und gastfreundlichst zu bewirten. Mehrere Senatoren und viele andere der ersten Bürger der Stadt gaben ihr Interesse sowohl durch Anhören verschiedener Vorträge, als auch durch Teilnahme an der Festtafel kund. Der höchste Vertreter des Staates, der Herr Bürgermeister Dr. Gildemeister, begrüßte im Namen und Auftrage der Regierung in schönen und bedeutsamen Worten die Versammlung, während der von allen Seiten lebhaft begrüßte Konsul H. H. Meier sie im Namen der Bürger Bremens herzlich willkommen hieß. Unter seiner Tischpräsidentschaft wurde später auch in dem von den bedeutendsten Architekten Bremens auf das prachtvollste in künstlerisch vollendeter Weise dekorierten Saale des „Kasino“ das Bankett abgehalten, wo der ermattete Leib mit vorzüglicher Kost, gutem Wein und extrafeinen, „dem Lehrstand vom Nährstand“ verehrten Cigarren und der mit der Überbürdungs- und andern pädagogischen Fragen überbürdete Geist durch geist- und humorvolle Toaste erfrischt wurden. Auch das verdient hervorgehoben zu werden, daß der kunstsinnige Herzog von Meiningen am Abend des zweiten Tages alle Plätze des Stadttheaters gegen bloße Erstattung der Unkosten den Gästen bereitwilligst zur Verfügung gestellt hatte und daß seine damals auf einige Wochen in Bremen weilende Theatertruppe, die wegen ihres trefflichen Zusammenspiels und ihrer glänzenden, kulturgeschichtstreuen Dekorationen weltberühmt ist, der Versammlung zu Ehren das Kleistsche Drama „Die Hermannsschlacht“ neu in Scene gesetzt und damit den über 1000 Festgenossen genußreiche Stunden bereitet hat. Genug, die heurige Versammlung kann mit der Achtung, die ihr von andern Kreisen zu teil geworden, vollauf zufrieden sein.

Was nun die Selbstachtung, die eigene Haltung betrifft, so läßt sich darüber allerdings nur ein sehr relatives Urteil fällen, namentlich dann, wenn man von dieser Lehrerversammlung auf den gesamten Lehrerstand schließen wollte. Wo dies geschehen (wie in jener berüchtigten, aber uns allen nur zu wohlbekannten parlamentarischen Rede), da hat man entschieden dem Lehrerstande ein arges Unrecht zugefügt. Wenigstens war die diesjährige Versammlung, und mit ihren Vorgängern wird es wohl eben so gewesen sein, bei weitem keine allgemeine deutsche Lehrerversammlung, keine Repräsentation aller Spezies der deutschen Lehrer und erst recht nicht der so viel geschmähten deutschen Volksschullehrer. Gymnasiasten, Seminaristen und Seminaristinnen, Lehrerfrauen und Lehrertöchter, Kaufleute und Gewerbetreibende u. s. w. waren anwesend. Daß viele von diesen nur eine gewisse Neugier befriedigen und sich amüsieren wollen, liegt auf der Hand. Sie zollen darum einem Spaßmacher „wiederholt rauschenden Beifall“, rufen „Bravo!“, wenn ein pikantes, wenn auch nichtssagendes Partei-

schlagwort ausgesprochen wird, u. s. w.*) Ferner sind es vorwiegend die Kirchlich-Liberalen, die sich zu diesen Versammlungen besonders hingezogen fühlen, vielleicht weil der Ausschuß der Versammlung sich fast nur aus diesen Reihen rekrutiert. Zwar waren auch diesmal, soweit unsere Bekanntschaft reichte, eine große Anzahl Kollegen der andern Richtung anwesend, sogar auch einige Geistliche; allein diejenigen, welche sonst das Wort führen, fehlten oder hüllten sich in Schweigen. Eine Richtung der Lehrerwelt war unsers Wissens gar nicht vertreten: die preußischen Regierungspädagogen, die Herren Seminardirektoren, Kreis-Schulinspektoren, Seminarlehrer u. s. w. Also eine allgemeine deutsche Lehrerversammlung war es streng genommen nicht und eine allgemeine deutsche Volksschullehrerversammlung auch nicht, unser Stand ist deshalb nicht für das Verhalten dieser Versammlungen verantwortlich zu machen, wobei ich nur bedaure, daß es uns oder unsern Feinden fast gelungen ist, daß diese den Lehrerstand nach der pädagogischen Regel: „Divide et impera!“ behandeln können.

Im allgemeinen aber braucht die diesjährige Versammlung sich inbetreff ihrer Haltung keine Vorwürfe zu machen. Wenn ein Redner seine Rede vielleicht auch besser „beim Glase Wein“ als in einer ernsten Versammlung gehalten hätte, so darf man deswegen doch noch keinen Stein auf das Ganze werfen, da die übrigen Redner, mindestens ein ganzes Dutzend, um so ernster, sachgemäßer und würdevoller gesprochen haben. Glücklicherweise hatte man auch diesmal den uns spaltenden Keil, die Simultanschulfrage, abseits liegen lassen; wenn Dittes auch einmal darauf hingewiesen, so hat er ihn doch nicht herbeigeholt und angesetzt. Und wenn außerhalb der Verhandlungen einmal anzügliche Worte geredet wurden, so konstatieren wir gerne, daß in öffentlicher Weise dies nicht von den vielgeschmähten gewöhnlichen Volksschullehrern geschehen ist. Daß übrigens dennoch mancher, der nicht mit dem Lehrerstande fühlen und denken kann, durch die Verhandlungen ein wenig verstimmt worden ist, nun, daran ist die Versammlung nicht schuld; die Ursache liegt ganz anderswo, man findet sie expliziert in der „Leidensgeschichte der Volksschule.“ —

Aus diesen Verhandlungen selbst wollen uns einige Punkte zu bedeutsam erscheinen, als daß wir sie nicht noch einmal wieder auffrischen, resp. den Lesern des „Ev. Schulbl.“ mitteilen sollten, um ein wenig länger und ruhiger bei denselben verweilen zu können, als dies in dem Moment des Anhörens möglich war.

1. Zwei wichtige schulregimentliche Grundsätze.

In seiner Ansprache an die Versammlung sagte der auch in der wissenschaftlichen Welt als Sprachgelehrter und Übersetzer rühmlichst bekannte Bürgermeister Dr. O. Gildemeister, der Präsident des bremischen Staates:

„Wenn ich nicht irre, liegt es in der Natur der Sache, welche Sie, hochgeehrte Herren, zu uns geführt hat, daß Sie vom Staate zweierlei wünschen müssen, einmal ein sympathisches und aufmerksames Interesse und zweitens, daß er Ihnen Ihre Freiheiten lasse.“

*) Daß solches Beifallklatschen ansteckt, namentlich bei jungen Lehrern, ist leicht erklärlich, umsomehr, da mancher von ihnen vielleicht zum ersten Male eine interessante Rede hört.

„Es giebt wenig Dinge, welche zu gleicher Zeit auf der einen Seite die Wohlfahrt des Staates so tief berühren, auf der andern so tief in der persönlichen Thätigkeit des Einzelnen wurzeln, wie das Schul- und Erziehungswesen; denn was ist persönlicher als die Kunst, und was ist die Thätigkeit des Pädagogen anderes als eine Kunst? Der Staat kann ihrer nicht entbehren, er muß sie sogar in seinen Dienst ziehen und sie organisieren; aber er kann sie nicht schaffen und kann sie nicht weiter bilden, er muß sie nehmen, wie sie aus ihren eignen Quellen sprudelt, wie sie in der persönlichen Thätigkeit ihrer Träger sich entfaltet."

„Ihre Zusammenkunft, hochgeehrte Herren, ist vorzugsweise solchen Betrachtungen und solchen Anregungen gewidmet, welche sich auf das eigenste Wesen, auf die natürlichen Forderungen dieser großen Kunst beziehen, unabhängig von zufälligen, störenden äußeren Verhältnissen, unabhängig von dem Zwange der Dinge, zu welchen auch der Staat gehört. Versteht der Staat sich auf sein eigenes Interesse, so wird er solchen, aus freiem Triebe entsprungenen Bestrebungen Gedeihen und segensreiche Entwickelung wünschen; hat er doch seinerseits die Früchte davon zu gewärtigen. Versteht er sich auf das Wesen solch r Bestrebungen, so wird er sich des Eingreifens enthalten; denn sie können nicht anders gedeihen, als in Freiheit."

„Meine Herren, in diesen beiden Punkten, in dem sympathischen, aufmerksamen Interesse und in der achtungsvollen Enthaltsamkeit, kann Ihnen unser kleiner Staat dasselbe bieten, was der größte Staat nur bieten könnte." —

Soweit die Gildemeistersche Rede.

Daß die bremische Regierung, in deren Namen diese Worte gesprochen wurden, sich thatsächlich von diesen Grundsätzen leiten läßt, mag durch einige Notizen über die Handhabung der Schulaufsicht und über die Stellung dieser Regierung zu den Vereinsbestrebungen der bremischen Lehrerschaft illustriert werden.

Die seit Lüben hier zu Recht bestehende Schulaufsicht ist so ziemlich dieselbe, welche in der „Leidensgeschichte" gewünscht wird, für welche Wünsche aber dem Herrn Verfasser und indirekt auch der erdrückenden Majorität der preußischen Volksschullehrer von Hütern der Gerechtigkeits- und Billigkeitsgefühle, von Wächtern „christlicher Gesinnung" bekanntlich eine Behandlung zu teil geworden, die man in diesen Kreisen nicht für möglich halten sollte. Die bremische Regierung hat nicht, wie die Behörden anderswo, eine lange Reihe von Inspektoren angestellt, von denen der eine pädagogisch-Weiß und der andere pädagogisch-Schwarz verlangt, während ein dritter zwar genau weiß, wie die „noble Passion" zu pflegen, wie der Eber, der Hirsch und der Hase geschossen werden muß, aber nicht, nach welchen Methoden man unterrichten und Kinder erziehen kann. In Bremen kennt man an technischen Inspektoren nur den Dirigenten einer Anstalt und die Oberschulinspektion. Diese Oberaufsicht über die bremischen Volksschulen führen drei Senatoren, von denen jeder einen besondern Bezirk hat. Ihnen zur Seite steht der Seminardirektor als technischer Beirat, allerdings nicht nominell. (Überdies hat das „Scholarchat", wie die Kirchen- und Schulbehörde heißt, noch je einen Volksschullehrer aus der Stadt und aus dem Landgebiet ernannt, die

bei Volksschulsachen ihr Gutachten abzugeben haben). Die technische Lokalinspektion liegt ausschließlich in der Hand des Oberlehrers oder Schulvorstehers. An den Landschulen und den fünf städtischen Kirchspielsschulen*) werden die äußern Verwaltungsangelegenheiten hier von dem Kirchenvorstande (den sog. Bauherren der Kirche), dort von den „Schulpflegern“, die die Kirchengemeinde wählt, besorgt. Der betreffende Geistliche ist Vorsitzer. Der Oberlehrer hat beratende Stimme. An den übrigen stadtbremischen Volksschulen, die teils unentgeltliche, teils entgeltliche „Staatsschulen“ sind, ist der Oberlehrer der alleinige Schulvorsteher.

Jeder Schule bleibt durch ein derartiges Regiment ihre individuelle Freiheit vollständig gewahrt, umsomehr, da man von einem Dreinkommandieren der Behörde in rein technischen Sachen selten etwas zu hören bekommt. Bremen erwartet eben, wie in andern Dingen, so auch hier, „daß jedermann seine Schuldigkeit thut.“ (Wurde doch bis in die neueste Zeit hinein in Bremen sogar die gesamte Einkommensteuer ohne jegliche Kontrolle auf Grund des Bürgereides von jedem Bürger selbst „eingeschottet“). Die Lehrerschaft weiß solches Vertrauen im allgemeinen auch wohl zu würdigen; die Lehrpläne und Lehrziele sind nicht durch amtliche Verordnungen erweitert worden, die Lehrer und Leiter der einzelnen Schulen haben die Ziele im friedlichen Wettkampfe selbst hin und wieder so hoch gesteckt, daß man wohl von einem „didaktischen Materialismus“ nicht mit Unrecht reden darf, ja daß sogar die Behörde die Genehmigung schon versagt haben soll. Der Seminardirektor Zahn soll sich früher einmal dahin geäußert haben: „In Bremen scheint man die Schulbildung mit der Elle zu messen.“ An allen Schulen ist dem jedoch nicht so.

Im übrigen aber wolle man zur Beurteilung der bremischen Schulverhältnisse wohl in Betracht ziehen, daß die letzte und wichtigste Reorganisation noch ziemlich neueren Datums ist und darum vieles noch den Eindruck des Unfertigen machen muß. So ist ein eigentliches Schulvorsteher- (oder Rektor-)examen erst seit zwei Jahren vorgeschrieben. Unter den gegenwärtigen älteren Klassenlehrern und Oberlehrern giebt es sogar mehrere, die nicht einmal einen regelrechten Seminarkursus durchgemacht haben und letztere darum, falls sie später nicht mit besonderem Fleiße dem Studium der Pädagogik obgelegen haben, nicht imstande sind, die jüngeren Lehrer in richtiger Weise zur Fortbildung anzuleiten, wie überhaupt die Fortschritte der Pädagogik für ihre Schule richtig auszunutzen, selbst wenn sie in der Praxis auch das ihrige leisten. Auch die Seminarbildung krankt trotz eines fünfjährigen Kursus noch an einem gar argen Übelstande: das Bremer Seminar hat keine Übungsschule! Doch hoffentlich und voraussichtlich wird dem bald abgeholfen.

Gegenüber dem bisher Gesagten werden uns nun ohne Frage die bremischen Klassenlehrer auf ein paar Paragraphen ihrer Amtsvorschriften verweisen, welche die Freiheit in ihrer Berufsthätigkeit arg einschränken. Wir wollen das nicht bestreiten, möchten jedoch darauf verweisen, daß die wohlwollende Behörde eine Abänderung verfügen und dieses wohl unbesehens mit herübergenommene Erbstück aus der „guten alten Zeit“ des Privatschulunwesens in Bremen zu den Antiquitäten legen wird, sobald nur die gesamte dabei interessierte Lehrerschaft sich

*) Die übrigen sind nach und nach von den Kirchengemeinden an den Staat abgetreten worden, und zwar ohne Widerstreben, manchmal sogar gerne. — Die Schulen der Hafenstädte Bremerhafen und Vegesack sind städtische Anstalten, die jedoch auch unter dem Scholarchat stehen.

einigt zum bittweisen Vorgehen; die rechtlich denkenden Oberlehrer werden sie ja ohne Zweifel darin unterstützen. —

Wie die bremische Schulbehörde die unterrichtliche Thätigkeit nicht erschwert durch eine Aufsicht von allerlei „natürlichen“ und unnatürlichen „Autoritäten“, so läßt sie der Lehrerschaft auch ihre Freiheit in betreff des Vereinslebens. Sie greift nicht ein in die Konferenzverhandlungen; sie untergräbt nicht die freie Konferenzarbeit durch Bildung von amtlichen Seminarkonferenzen u. dgl. mehr; wohl aber fördert und begünstigt sie dieselbe dadurch, daß sie sowohl der „Konferenz bremischer Volksschullehrer“ als auch der kleinern „Konferenz bremischer Landschullehrer“ für ihre monatlichen Sitzungen unentgeltlich Lokale zur Verfügung stellt, sich alljährlich Berichte über ihre Verhandlungen erstatten läßt und bei wichtigen Fragen die Meinungen der Konferenzen einholt.*) —

Bekundet das Scholarchat hierdurch auch schon zugleich, daß es neben der „achtungsvollen Enthaltsamkeit“ ein warmes, ein sympathisches, aufmerksames Interesse“ für die Schule und ihre Lehrer hat, so noch mehr dadurch, daß es auf die berechtigten Wünsche der Lehrer meistens bereitwilligst eingegangen ist und der Staat in finanzieller Beziehung nicht gegeizt hat.**) Letzteres verdient um so mehr Anerkennung, weil der kleine Staat infolge von Hafenanlagen, Weserkorrektion u. s. w. eine ungeheure Schuldenlast zu tragen hat. Doch Senat wie Bürgerschaft (Volksvertretung) sind ohne Frage der Meinung, daß alle für die Volksschule gebrachten und noch weiter zu bringenden Opfer nicht zu groß erscheinen können mit Rücksicht auf ihre Aufgabe, die Gesittung der Jugend unseres Volkes zu heben, sie mit dem rechten Geiste der intelligenten Arbeit auszurüsten, sie tüchtig zu machen, den geistigen und materiellen Wettkampf unter sämtlichen Nationen der Welt, den Bremen um seiner Existenz willen auch noch fortan unter erschwerenden Umständen mitzumachen hat, erfolgreich weiter zu bestehen, und daß die hierauf verwendeten Kapitalien wohl angelegt sind.

Als Beispiel eines sympathischen Interesses wollen wir nur Eins hierhersetzen, weil es möglicherweise noch vielen andern deutschen Schulbehörden als Muster dienen könnte. Es betrifft die Lehrmittel der bremischen Landschulen, die, soweit sie nunmehr amtlich vorgeschrieben und im Durchschnitt auch in jeder Landschule thatsächlich vorhanden sind (wie wir nachdrücklich hervorheben möchten), auf der allg. dtsch. Lehrerversammlung von der Konferenz bremischer Landschullehrer ausgestellt waren.

Vor etwa ein Dutzend Jahren stellte diese Konferenz ein Verzeichnis der allernotwendigsten Lehrmittel auf, und wandte sich dann an die Behörde, zur

*) Anmerk. d. Red. Wie weit ist dach in der würdigen Behandlung der Lehrerkonferenzen der Großstaat Preußen hinter dem Kleinstaate Bremen zurückgeblieben! Leider ist auch nicht einmal zu hoffen, daß es in Preußen hierin besser werde, so lange die Schulbehörde das Heil in der Centralisation sucht und alle Parteien zusammt den Lehrern dieses System für das richtige halten. Giebt es doch Lehrer, welche der einzelnen Schulanstalt nicht einmal das bißchen Freiheit gönnen, das sie innerhalb des städtischen Verbandes oder des Schulinspektionsbezirks hat, sondern verlangen, die sämtlichen Schulen einer Stadt oder eines ländlichen Inspektionsbezirks sollten zu Einem Schulsysteme vereinigt und van Einem Kopfe dirigiert werden. (Vgl. den Bericht über die Verhandlungen des „Liberalen Schulvereins van Rheinland-Westfalen“ zu Iserlohn. Ev. Schulbl. 1884, S. 31 ff.)

**) Im Jahre 1882 leistete der Staat einen Zuschuß zu den städtischen Volksschulen von M. 424 284,56. Für die Landschulen, die etwa 100 Klassen haben, zahlt der Staat ungefähr fünf Sechstel aller Lehrergehälter, die von 1000 bis 2500 M. in 25 Jahren steigen.

Anschaffung derselben einen Teil des Betrages aus Staatsmitteln zu bewilligen. Das Scholarchat gewährte nicht bloß diese Bitte, sondern that noch ein Übriges, indem es eine Summe festsetzte, die alljährlich zur Anschaffung und Instandhaltung von Lehrmitteln in das Budjet jeder einzelnen Schule aufzunehmen sei. Als dann später das Verzeichnis revidiert und die Lehrmittel nach den Kategorien „notwendig" und „wünschenswert" bezeichnet worden, erließ das Scholarchat im Jahre 1877 eine Verordnung, aus der wir folgende Bestimmungen als von allgemeinem Interesse nach den Bemerkungen zum Ausstellungskatalog hier mitteilen wollen:

„1. Die Anschaffung der erforderlichen Lehrmittel bleibt, vorbehältlich etwaiger besonderer Vorschriften in einzelnen Fällen, auch fernerhin dem Oberlehrer, der seinerseits mit dem Lehrerkollegium darüber Rücksprache nehmen wird, innerhalb der im Budjet der Schule dafür ausgeworfenen Summe mit der Maßgabe überlassen, daß bei der Auswahl der Lehrmittel das für diesen Zweck aufgestellte Normalverzeichnis zu Grunde zu legen und dahin zu streben ist, daß die Schule allmählich nach dem Maße des Bedürfnisses und der zur Verfügung stehenden Mittel in den Besitz der geeigneten Lehrmittel gelangt.

2. Als Normalverzeichnis gilt bis auf Weiteres das von der Konferenz der bremischen Landschullehrer im Jahre 1874 vereinbarte Verzeichnis von Lehrmitteln, soweit die darin aufgeführten Lehrmittel als „notwendige" bezeichnet werden. Jedoch soll dies Verzeichnis in jedem dritten Jahre und zwar zuerst im Laufe des Jahres 1878, durch eine vom Scholarchat jedesmal neu zu bildende Kommission revidiert werden; die Vorschläge derselben sind dem Scholarchat zur Genehmigung vorzulegen. Es bleibt vorbehalten, die Konferenz der Landschullehrer zur Abordnung von Mitgliedern in diese Kommission aufzufordern.

3. Anschaffungen von Lehrmitteln, welche nicht in das Normalverzeichnis aufgenommen sind oder durch deren Erwerbung das Budjet des betreffenden Jahres voraussichtlich überschritten wird, bedürfen der vorgängigen Genehmigung des Scholarchats.

4. In der Regel sind in das Jahresbudget für Lehrmittel aufzunehmen:

bei Schulen von	1 Klasse	M.	30
„ „ „	2 Klassen	„	50
„ „ „	3 „	„	60
„ „ „	4 „	„	75
„ „ „	5 und 6 Klassen. .	„	80
„ „ „	7 „ 8 „ . .	„	100
„ „ „	9 „ 10 „ . .	„	120
„ „ „	mehr als 10 „ . .	„	150."

Eine spätere Verordnung hat sogar auch noch die Anschaffung des „Wünschenswerten" gestattet.

Weil gewiß manchem Leser mit dem Verzeichnis, das von einer Konferenz die gegenwärtig 79 Mitglieder zählt, aufgestellt, von einer offiziellen Kommission, bestehend aus drei vom Scholarchat ernannten und zwei von der Konferenz erwählten Oberlehrern des Landgebiets unter dem Vorsitze des Herrn Seminardirektors Dr. Credner, wiederholt revidiert worden, gedient sein wird, so wollen wir es als Anhang mit zum Abdruck bringen; es ist entnommen aus

dem „Katalog der Lehrmittel-Ausstellung in der Hauptschule vom 15. bis 17. Mai 1883."*)

Ohne Zweifel war die Ausstellung der in einer ganzen Klasse kaum Platz habenden Lehrmittel die interessanteste und instruktivste unter allen übrigen und verdient mit vollem Rechte die allgemeine Anerkennung, die ihr zu teil wurde, um so mehr da ihre Geschichte ein beredtes Zeugnis dafür liefert, daß unter dem sympathischen, aufmerksamen Interesse und unter dem Belassen der auch für die Unterrichts- und Erziehungskunst notwendigen Freiheit, dieser „achtungsvollen Enthaltsamkeit", sich etwas erreichen läßt, was der Behörde wie auch ihren unterstellten Beamten alle Ehre macht. —

Zum Schluß noch eins. — Die Rede des Bürgermeisters Dr. Gildemeister war allerdings die Erfüllung einer Höflichkeitspflicht; aber sie enthält keine bloße Höflichkeits*phrasen*, wie die Behörde durch ihr *thatsächliches* Verhalten in

*) Über die Reichhaltigkeit desselben dürfen die bremischen Landschullehrer sich nicht beklagen. Es giebt ohne Frage Gymnasien genug, die das nicht an Lehrmitteln besitzen, was eine vielklassige bremische Landschule haben darf, und thatsächlich auch besitzt. Auch die Auswahl ist im allgemeinen eine recht gute, in Naturgeschichte unseres Erachtens sogar eine vorzügliche. Eine gewisse Einseitigkeit ist jedoch in einigen Punkten nicht zu verkennen, wie auch in der Schlußbemerkung des Kataloges zugestanden wird, und es wundert uns, daß die Revisionskommission die Lücken nicht gesehen oder im andern Falle sie nicht als solche hat anerkennen können.

Die Rubrik „*Religion*" fehlt gänzlich. Das könnte die bremische Lehrerschaft in den Verdacht bringen, daß sie sich das Herz aus dem Unterrichte hätte schneiden lassen. Dem ist aber nicht so. Im „Lehrplan für die Landschulen" sind diesem Fache wöchentlich vier Stunden zuerteilt, wobei vom zwölften Jahre an noch zwei Katechismusstunden des Predigers hinzukommen. Daß aber zur Veranschaulichung kulturhistorischer Verhältnisse, ohne deren Verständnis die bibl. Geschichte in der Luft hängt, biblische Bilder notwendig sind, dürfte wohl kaum noch vom pädagogischen Standpunkte aus anzuzweifeln sein, wie denn auch wohl in keiner bremischen Landschule solche Abbildungen fehlen. Genau so verhält es sich mit dem profanen Geschichtsunterrichte, wo gute Abbildungen uns ebenso erwünscht erscheinen wollen als eine Wandkarte des römischen Reiches. Für den *Leseunterricht* halten wir Lese-Wandtafeln mit Schreibschrift für notwendiger als eine Lesemaschine für Druckschrift, da doch heutzutage die Kinder an der Schreibschrift das Lesen zuerst erlernen und der Anfang in allen Dingen die meisten Schwierigkeiten bietet. Zudem sind derartige Wandtafeln auch für den Schreibunterricht gut zu verwerten. Daß die Konferenz über *Zeichnen* die Akten noch nicht geschlossen, ist ohne Frage das Richtigere. In der *Physik* endlich, wo die Kinder vor allen Dingen doch die tagtäglichen Vorgänge in ihrer Umgebung auffassen und erklären lernen sollen, könnte noch wohl etwas mehr Rücksicht auf diesen Zweck genommen werden. Eine Schiebkarre, einen Spaten, einen Pflug, ebenso eine Decimalwage, wie auch für die Flußbewohner und zukünftigen Seeleute ein Schiff zum Rudern wie zum Segeln u. dgl. m. nach allen Seiten hin physikalisch betrachten zu lassen, will uns weit wichtiger erscheinen, als die so oft mißglückenden Versuche mit der Luftpumpe, der Elektrisiermaschine u. s. w. den Kindern vorzuführen. (Viele Leitfädenfabrikanten müssen allerdings anderer Meinung sein.) Wenn darum *diese* Gegenstände wünschenswert sind, so wollen uns Modelle jener Gegenstände, resp. sie selbst, als durchaus notwendig erscheinen. Doch, wie gesagt, erheblicher Natur sind diese Ausstellungen nicht. Wir machen besonders deshalb darauf aufmerksam, weil unseres Erachtens eine nach den vermeintlichen Bedürfnissen der höheren Schulen zugestutzte Volksschullitteratur den Volksschulunterricht vom täglichen Leben einerseits und andrerseits vom Princip der Anschauung und Anschaulichkeit zu entfernen strebt.

Da das, was der eine nicht sieht, vielleicht ein zweiter oder dritter wahrnimmt, so hat das Scholarchat entschieden das Richtige getroffen, wenn es alle drei Jahre eine *jedesmal neu* zu bildende Kommission zur Revision niedersetzt.

den beiden letzten Jahrzehnten bewiesen. Da möchte es denn nun vielleicht angezeigt sein, eine Parallele zu ziehen zwischen dieser und jener Aschermittwochsrede, oder zwischen diesen und den Worten eines Dr. Boodstein, einer „Ev.-luth. Kirchenzeitung" und welche „natürliche Autoritäten" sonst noch in diesem Sinne geredet haben, und wo das thatsächliche Verhalten ebenfalls darthut, daß ihre Worte keine Höflichkeits-, aber auch keine Unhöflichkeits p h r a s e n waren. Doch wir wollen darauf verzichten. Nur fragen möchten wir, ob jene Männer, die sonst mit allen möglichen und unmöglichen Mitteln das Vertrauen zur Regierung in Staat und Kirche und die Pietät gegen Vorgesetzte unter den Lehrern und in den Schulen gepflegt wissen wollen, sich schon einmal darüber klar geworden sind, daß nichts das Vertrauen mehr erschüttert, als die Verletzung der Gerechtigkeits- und Billigkeitsgefühle, und namentlich dann, wenn es in einem Tone geschieht, wie ihn Herr Dr. Boodstein und Genossen angeschlagen haben, und daß auch Schiller recht hat, wenn er sagt: „Und wo der Glaube (dieses Vertrauen) fehlt, da wanket alles;" — daß ferner auch die Volksschullehrer wie alle andere Menschen ganz unbewußt nach dem Gesetze der Analogie Schlüsse auf andere Dinge ziehen, und daß nur dann die Lehrer das rechte Vertrauen zu dem Wohlwollen der Regierung und ihrer Parteien in betreff der s o c i a l e n F r a g e in die jugendlichen Herzen flößen können, wenn sie es selbst in Wirklichkeit besitzen; denn gegen sich selbst kann kein Mensch, und wo das dennoch so scheint, da ist es nur Mondenlicht, das — um mit dem sel. Schüren zu reden — eben nur scheint, aber nicht w ä r m t. Es fällt einem schwer, diesen Punkt zu berühren. Aber es muß geschehen, denn das widerliche Gebahren mancher Kirchen- und Staatsbeamten „im Namen und im Interesse der Kirche und des Christentums" und „im Namen und im Interesse von Kaiser und Reich, von König und Vaterland" ist in der That ein v e r t r a u e n e r s c h ü t t e r n d e s zu diesen göttlichen Institutionen.

„Zutrauen erweckt Zutrauen und Liebe erzeugt Gegenliebe," „wer (aber) W i n d säet, wird Sturm ernten." (Fortsetzung folgt.)

Lehrmittel-Verzeichnis für die Volksschulen des bremischen Landgebiets.

(Die mit einem * bezeichneten Gegenstände gelten als „wünschenswert", die übrigen als „notwendig".)

In jeder Klasse soll außer dem zur Baueinrichtung gehörigen 1 Thermometer vorhanden sein 1 Meterstab mit cm-Einteilung, 1 Exemplar eines jeden für die betreffende Klasse geltenden Schulbuchs.

In den oberen Klassen: 1 Tafel mit den (abgekürzten) offiziellen Münz-, Maß- und Gewichtsbezeichnungen.

Für jede Schule: 1 Exemplar des „Buchs der Sammlungen".

Geographie. 1 Globus (Durchmesser etwa 30 cm). Schulwandkarten: 1 Planiglobus, 1 bremisches Gebiet, 1 nordwestliches Deutschland, 1 Deutschland (physikalisch), 1 Deutschland (politisch), 1 Europa (physikalisch), 1 Europa (politisch), 1 Palästina, *1 Nord-Amerika, *1 Süd-Amerika, *1 Asien, *1 Afrika, *1 Tellurium, *1 Lehmanns geographische Charakterbilder.

Mathematik. 1 Rechenmaschine (100 Kugeln auf 10 Drahtstäben, Hälfte verdeckt) oder: 1 Tillichs Rechenkasten, 1 Liter (Blech-Cylinder), 1 Kubik-Decimeter von Blech mit Ausfluß-Öffnung, 1 Zirkel mit Stahlbügel, 1 Transporteur von Holz, 1 Lineal mit Kopf und cm-Einteilung.

Holzkörper: 1 Kubik-Decimeter, 1 desgleichen, zerschnitten in 5 Platten von 1 cm Dicke, 49 Stäbe von 10, 1 und 1 cm, und in 10 Kubik-cm, 3 gerade vierseitige Prismen

von 10, 10 und 5 cm, 3 desgleichen von 10, 5 und 5 cm, 1 Kubus von 5, 5 und 5 cm, 1 dreiseitiges gerades Prisma von 15 cm Höhe und 8 cm Seitenlänge; Grundflächen gleichseitige Dreiecke, 1 desgleichen in 3 inhaltsgleiche Pyramiden zerschnitten, 1 dreiseitige gerade Pyramide von 15 cm Höhe und 8 cm Seitenlänge der Grundfläche, 1 vierseitige gerade Pyramide von 15 cm Höhe und 5 cm Seitenlänge der quadratischen Grundfläche; 5 cm von der Spitze Schnitt parallel zur Grundfläche, 1 Kugel von 1 dcm Durchmesser, 1 desgleichen durch 4 Parallelschnitte zerlegbar, 1 desgleichen, zerlegbar in 1 Halb-, 1 Viertel- und 2 Achtelkugeln, letztere sphärische Dreiecke zeigend, 1 gerader Cylinder von 8 cm Durchmesser und 15 cm Höhe, 1 desgleichen von 10 und 10 cm mit Ellipsenschnitt, 1 gerader Kegel von 10 cm Höhe und 10 cm Durchmesser mit Ellipsenschnitt, 1 desgleichen mit 3 Schnitten: a) parallel zur Grundfläche 5 cm von der Spitze, b) im Stumpfe parallel zur Mantelfläche, c) desgleichen senkrecht zur Grundfläche, 1 gerader Kegel von 8 cm Durchmesser und 15 cm Höhe, 1 Tetraeder, 1 Oktaeder.

Physik. Bopps Wandtafeln für Physik, 1 pneumatische Wanne von Metall, 1 Retortenhalter, 1 Ständer mit Haken für den Gebrauch der Wage, Rolle 2c., verschiedene Retorten, Probiercylinder, Glasröhren, Kochflaschen 2c.

Schwerkraft und Hebel: 1 Hebel-Apparat mit cm-Einteilung, 1 Gewichtsatz, 1 gleicharmige Wage, 2 Rollen (1 feste, 1 bewegliche), *1 Centrifugalmaschine.

Wasser- und Luftdruck: kommunizierende Gefäße, einige Haarröhrchen, 1 massiver Blei- oder Zinkcylinder mit darüber passendem hohlem Messingcylinder, 1 Springbrunnen (Blech-Modell), 1 Stechheber, 1 Saugheber, 1 Saugpumpe (Glas-Modell), 1 Druckpumpe (Glas-Modell), 1 Heronsball, 1 Barometer, *1 Luftpumpe mit Zubehör, *2 Magdeburger Halbkugeln.

Schall: 1 Sprachrohr.

Licht: 1 Brennglas, 1 Glasprisma, 2 Planspiegel, *1 Konkavspiegel, *1 Konvexspiegel, *2 Brillen (1 mit stark konkaven, 1 konvexen Gläsern).

Wärme: 1 Thermometer mit Papierskala in Glascylinder, 1 Dampfmaschinen-Modell (Durchschnitt), 1 Metallkugel mit Ring, 1 Dampfkolben, (Glas-Modell), *1 Pulshammer.

Magnetismus: 1 Stück Magneteisenstein, 2 Stabmagnete, 1 Hufeisenmagnet, 1 Kompaß.

Elektricität: 1 Stange Siegellack, 1 Stange Schwefel, 1 Stange Hartgummi, 1 Stange Glas, 1 Elektrometer, 1 Elektrophor, 1 Verstärkungsflasche mit Entlader, 1 Tauchbatterie, 1 Multiplikator, 1 Elektromagnet, 1 elektrischer Telegraph, 2 Telephone mit 50 m Draht, *1 Elektrisiermaschine, *1 Induktions-Apparat.

Geschichte. 1 Wandkarte des römischen Reiches.

Naturgeschichte. Anthropologie: 1 Auge, zerlegbares Gipsmodell von Bock und Steger, 1 Ohr, desgleichen, 1 Lunge mit Herz, desgleichen, *1 Torso, (Rumpf), desgleichen.

Zoologie: Säugetiere: 1 großöhrige Fledermaus, 1 Maulwurf, 1 Igel, 1 Iltis, 1 Eichhörnchen, einige Schädel der Hauptordnungen, einige Hörner, Geweihe und Hufe, *Leutemanns Bilder zur Zoologie.

Vögel: 1 Mäusebussard, 1 Schleiereule, 1 Buntspecht, 1 Kuckuck, 1 Pirol, 1 Rotkehlchen, 1 Feldlerche, 1 Sperling, 1 Elster, 1 Kibitz, 1 Wasserhuhn, 1 Möwe, 1 Rauchschwalbe, 1 Feldtaube, Burbachs Tabelle über Nutzen und Schaden der Vögel, Schreibers Atlas der Vögel.

Amphibien und Fische: einige Eidechsen in Spiritus, 1 Ringelnatter in Spiritus, 1 Kreuzotter in Spiritus, Schreibers Abbildungen.

Insekten: (In kleinen Glaskästchen für die Schüler, notwendig je 1, wünschenswert je *12 Exemplare. Sind keine Repräsentanten namhaft gemacht, so sind sie entweder leicht in natura zu beschaffen, oder sollen durch die Abbildungen ersetzt werden).

1. Käfer: Maikäfer, Totengräber, schwarzer Wasserkäfer, 1 Käfer zergliedert auf Papier unter Glas.
2. Schmetterlinge: Kohlweißling, Wolfsmilchschwärmer, Ringelspinner (mit Entwickelung).
3. Aderflügler: Honigbiene mit Waben.
4. Zweiflügler.
5. Netzflügler: Große Schmaljungfer.
6. Gradflügler: Heimchen.
7. Halbflügler: Beerenwanze.

Die übrigen Tiere:
1. Spinnentiere.
2. Krustentiere: 1 Flußkrebs nebst den einzelnen Mundteilen im Glaskasten.
3. Würmer: 1 Bandwurm in Spiritus.
4. Weichtiere.
5. Strahltiere.
6. Polypen: Schreibers Abbildungen der niedern Tiere.
Mineralogie: eine Mineraliensammlung.
Botanik: *Abbildungen der Pflanzenorgane von Lüben, *Atlas der Kulturpflanzen von Zippel, eine Produktensammlung dazu von ca. 30 Gläsern.
Chemie (s. **Physik**). 1 pneumatische Wanne (Glas), 3 weite Gläser zum Auffsammeln von Gasen, und dazu passende Stopfen, 1 Spirituslampe mit Dreifuß, 12 Proberöhren mit Etagère, 1 runde Korkfeile, 1 kantige Glasfeile, 1 Kautschuckschlauch (1 m) nebst 2 Quetschhähnen, 2 Glastrichter, 2 Kochbecher, 2 Kochkolben, 2 Retorten, 12 Medizinfläschchen, 1 Spritzflasche mit Ballon, 4 größere Gläser (mit Glasstöpsel) für Schwefel-, Salz-, Salpetersäure und Phosphor, 1 Schachtel mit rotem und blauem Reagenspapier, 30 kleinere Gläser (mit Glasstöpsel) mit den wichtigsten Chemikalien, 6 Glasröhren von verschiedener Stärke, 1 Lötrohr.
Anschauungs-Unterricht: Die Winkelmannschen Bilder, die Kehrschen Bilder zu den Heyschen Fabeln.
Heimatskunde. Für dieses, wie auch für das vorige Unterrichtsfach sind die nötigen Lehrmittel in den andern Fächern, besonders in Geographie, Naturgeschichte und Mathematik bereits mit aufgeführt.
Zeichnen. Lehrmittel für das Zeichnen, die in einzelnen Landschulen an Körpermodellen, Wand- und Handvorlagen, wie auch gepreßten Blattformen in reichem Maaße vorhanden sind, finden sich im Verzeichnisse noch nicht, da die Konferenz darüber der Behörde noch keine Vorschläge gemacht hat. Nach vorausgegangener Einigung werden dieselben erfolgen.
Lesen: Eine Lesemaschine für Druckschrift mit Buchstaben auf Holztäfelchen.
Einzelne Lücken des Verzeichnisses finden ihre Erklärung dadurch, daß vor Einsetzung desselben zum „Normalverzeichnis" von fast allen Landschulen hin und wieder gemeinsame Anschaffungen von Gegenständen gemacht wurden, deren ausdrückliche Erwähnung und nachträgliche Aufnahme in dasselbe unterblieben ist.

Musikalischer Inhalt.

Es gehört zu den schätzbarsten Vorzügen des Lehrerberufs in Vergleich mit andern Berufsarten, daß derselbe zu einer andauernden Beschäftigung mit der musikalischen Kunst — in bescheidenem Maße freilich — nötigt. Der Lehrer hat die schöne Aufgabe, der Jugend und dadurch dem Volksleben durch den Gesangunterricht einen Anteil an der Tonkunst und damit ein wesentliches Stück wertvoller Menschenbildung zu vermitteln. Dazu kommt, daß die Musik als ein Schmuck und eine Bereicherung des Lehrerlebens selbst sich erweist. Wenn man die Last und Hitze des Tages im mühevollen Dienst an den Kleinen getragen hat, wie thut es da so wohl, sich durch Gesang und Klavier- oder Violin- und Orgelspiel zu erfrischen und bei der Versenkung des Gemütes in die ideale Welt der Töne neue Kräfte zu gewinnen für neues Thun! Wenn ein Lehrer es aus Erfahrung weiß, wie viel Anregung und Erquickung er der Musik verdankt, so wird er aus voller Seele heraus dem Reformator nachsprechen: Ich wollte meine Musik nicht um etwas Großes missen!

Für einen solchen Lehrer hat unstreitig die Frage großes Interesse, worin denn eigentlich die Macht und die Einwirkung der Musik auf das Seelenleben zu suchen sei, — mit andern Worten, wie der Inhalt der Musik zu fassen und zu definieren sei. Es ist dies ja im Grunde eine Frage der Ästhetik, die vor-

wiegend dem rein theoretischen Gebiete angehört; aber sie hat doch auch, selbst für den Lehrer, eine eminent praktische Seite. Es ist eine bekannte Sache, daß sehr viele für Musik recht empfängliche Menschen sich den Genuß an den Werken der Tonkunst, die zu hören sie Gelegenheit finden, wesentlich dadurch verkümmern, daß sie bei jeder charakteristischen melodischen oder harmonischen musikalischen Wendung und Gestaltung sich fragen: „Was hat der Komponist hiermit sagen und ausdrücken wollen?" Dieser Sucht, in die Musik etwas ihr Heterogenes, aus andern Gebieten Entnommenes hineinzulegen, leisten gewisse musikalische Schriftsteller geflissentlich Vorschub. Sie geben z. B. von jeder Beethovenschen Sonate, Simphonie u. s. w. eine ausführliche Interpretation, finden darin bald ein Schlachtgemälde, bald eine landschaftliche Skizze, bald eine Episode aus der Geschichte, oder eine Zeichnung aus dem gesellschaftlichen Leben. Man erweist jedem unbefangenen Liebhaber der Tonkunst einen Dienst damit, wenn man derartige Interpretationen auf ihren wahren Wert hin untersucht und diesen in angemessener Weise entsprechend begrenzt und richtig stellt, damit so die Möglichkeit gewonnen werde, daß Herz und Gemüt frei werden und unbeirrt durch unmusikalische Gedanken dem Genusse des Tonwerks ganz und voll sich hinzugeben vermögen. Andererseits freilich erscheint es wichtig, sich das Wesen der Musik nicht in ein bloßes Formenspiel auflösen zu lassen, sondern daran festzuhalten, daß, wenn auch der Inhalt nichts anderes als rein musikalischer sein könne, dennoch eine gewaltige Beziehung der Tonkunst zu der gesamten Welt außer ihr nicht in Abrede zu stellen sei.

Der als musikalischer Schriftsteller bekannte Dr. Hanslick in Wien hat vor Jahren ein interessantes, vielgelesenes Buch über das Musikalisch-Schöne geschrieben, worin er nachweist, daß es verkehrt sei, irgend einen andern als rein musikalischen Inhalt in einem Tonstücke zu suchen. Das musikalische Bild — so etwa führt er aus — stellt nichts vor oder dar, als sich selber, nicht etwas Fremdes, ein Haus oder einen Menschen oder Baum, sondern lediglich sich selbst. Das Schöne der Töne, der Tonverbindungen, ist Form und Stoff zugleich, ohne daß die Musik erst einen anderweitigen Inhalt suchen müßte. Wer deshalb die Musik arm nennen wollte, der wäre in traurigem Unverstande befangen; gerade das ist der Reichtum, die Hoheit der Musik, daß sie nirgends einen Inhalt zu borgen braucht, weder aus der äußern, noch aus der innern Welt, sondern alles aus ihrer eigenen unerschöpflichen Fülle nimmt. . . . Damit ist allerdings nicht geleugnet, daß die Gegensätze, die die Musik in rein musikalischer Gestaltung dem Gehör darbietet, wie der Gegensatz zwischen forte und piano, zwischen rascher und langsamer Bewegung, zwischen hohen und tiefen Tönen u. s. w. eine oft überraschende Analogie, eine wundersame Ähnlichkeit erkennen lassen mit Gegensätzen, die unter den Dingen des wirklichen Lebens vorliegen, daß die Musik daher oft wohl ein Bild eines Sturmes oder nächtlicher Ruhe, ein Bild zornigen Auffahrens oder süßen Schmeichelns u. dgl. darbieten kann; es kann eine Melodie klingen wie Stolz, wie Ergebung, wie Klage: aber sie drückt alle diese Dinge ebensowenig aus, als eine Eiche der Ausdruck des Stolzes, ein Sumpf der Ausdruck der Melancholie ist; sondern das sind Bilder, sind Ähnlichkeiten, die einem poetischen Sinn sich wohl nahe legen können, aber die man gar nicht zu entdecken braucht, um die Musik und ihren Gehalt, der eben nur ein musikalischer ist, vollständig zu verstehen und zu genießen, wie denn auch diese Ähnlichkeiten, weil sie nur subjektiver Art sind, unendlich verschieden aufgefaßt werden. Dieselbe Melodie, in welcher der eine einen Hülferuf aus tiefer Not zu hören glaubt, erscheint einem andern als Aus-

druck der freudigsten Bewegung.“ „Wer da fragt, was er bei einer Musik denken soll, die er hört, dem ist zu antworten: Gar nichts sollst du dir dabei oder daneben denken, nichts andres, nichts Unmusikalisches, nichts aus Psychologie oder Theologie, aus Physik oder Geographie, aus Geschichte oder Weissagung, sondern einzig die Musik selber; die ist in ihrer Art gedankenreich genug.“ „Das Gefühlsschwelgen ist meist Sache jener Hörer, welche für die künstlerische Auffassung des Musikalisch-Schönen keine Ausbildung besitzen.“ „Aus dem unbestimmten Gefühl läßt sich die geistige Bedeutung der Musik nicht ableiten, wohl aber aus der bestimmten schönen Tongestaltung, als der freien Schöpfung des Geistes aus geistfähigem Material.“

So treffend und wahr auch diese Auseinandersetzungen sind, es läßt sich nicht leugnen, daß ein Etwas in unserm Gefühlsleben nicht voll dadurch befriedigt wird. Es will uns bedünken, daß das Musikalisch-Schöne, daß der eigentliche Inhalt der Musik sich auf diese Weise fast ganz in ein Formenspiel, eine sinnige Kombination von Tönen auflöse. Sollte die Musik nicht dennoch eine tiefe und weitgehende Beziehung zu der realen uns umgebenden Welt haben? Sollte nicht in den poetischen Bildern, welche die verschiedenen Interpreten der bedeutendsten Tonwerke behufs Verdeutlichung und Nahebringung ihres Inhalts uns vorführen, dennoch etwas von solchem musikalischen Inhalt sich wiederspiegeln? Sollte nicht ein ästhetischer Standpunkt möglich sein, der zwar anerkennt, daß der Inhalt der Musikwerke eben ein musikalischer, nicht ein aus anderen, heterogenen Gebieten entlehnter sei, der aber trotzdem ein Nahebringen dieses musikalischen Inhalts durch verwandte Stimmungsbilder, welche andern Lebensgebieten entnommen sind, für möglich und ersprießlich hält?

Eine Antwort auf diese gewiß höchst interessanten Fragen findet sich in dem lesenswerten Buche von Dr. Adolf Kullak: „Die Ästhetik des Klavierspiels“, und zwar im letzten Abschnitt der von Dr. Hans Bischoff besorgten zweiten Ausgabe.

„Die Wärme der Begeisterung eines reproduzierenden Musikers“ — so schreibt der Vf. — „wird sich immer dadurch offenbaren, daß der Spieler sich angeregt fühlt, dem Tonleben seines dem Vortrage bestimmten Stückes objektiv poetische Anklänge aus dem wirklichen Leben zu grunde zu legen. Diese Auslegung wird um so leichter sein, je schöner die Komposition ist; je gewöhnlicher ihre Gedanken, um so schwerer, zuletzt wohl ganz ungewöhnlich.“

Der Vf. weist im Anschluß an diese Sätze auf die mannigfachen poetischen Bilder hin, die für Beethovens Cis-moll-Sonate (Opus 27) entworfen sind, und fügt die zum Teil recht sehr von einander abweichenden Auseinandersetzungen eines Czerny, Ulibischeff, Lißt, Marx, L. Köhler, Elterlein und zweier Musikzeitungen bei. Er fährt sodann folgendermaßen fort:

„Der Vf. hat sich die Mühe nicht verdrießen lassen, diese acht Beispiele von der Auslegung ein und desselben Werkes im Auszuge hier mitzuteilen. Fragt der Realist: Ist es denn wirklich wahr, daß auch nur eins der mitgeteilten Bilder in den Tönen verborgen liegt? Wo ist der Kirchhof, der falbe Mond, die gotische Kirche oder die nächtliche Natur? — so ist darauf zu antworten, daß allerdings kein Beweis gegeben werden kann, daß sogar einzelne Auffassungen sehr viel Ungereimtes enthalten. Stützen kann sich solche poetische Auslegung nur auf die symbolische Bedeutung, die auch andere objektive Kombinationen zu ihrem Inhalte haben: auf die Inhaltlichkeit der Gesten, der Mienen, der menschlichen Bewegungen, auf die Bedeutsamkeit landschaftlicher Momente in der Malerei und

Poesie, auf die Eigentümlichkeit der menschlichen Seele, ihren allergeheimsten, tiefsten und heilig innersten Gehalt nicht in das kühle, begriffshelle Wort niederzulegen, sondern in das Bild, in den Vergleich, in das im Objektiven durch ähnliche Kombinationen und Gestaltungen das Eigene, Andeutende." —

„Jede poetische Auslegung hinkt — selbst die eines Ulibischeff oder Marx —; die schönsten Phrasen solcher Redekünstler machen ihrer eigenen Lust viel zu viel Zugeständnisse, als daß sie annähernd dem Werke und seinem Inhalte gerecht würden. Der Spieler soll nur bei der unendlichen Fülle der Tonbeziehungen zu seinem Leben oder zu dem Leben überhaupt von der Anschauung ausgehen, daß jedes edle Tonwerk lyrischer Ausdruck von einer so eigenen, naturwüchsig mächtigen Tiefe ist, daß die Seele das Schönste, was sie im Leben gefühlt hat, nur in ihm wiedergeben kann. Will er eine Auslegung unternehmen, so beherzige er, daß jede nur ein Beispiel ist von dem, was sich in den Tönen in viel umfassenderer Fülle birgt. Beethovens Cis-moll-Sonate ist weder das Bild eines Kirchhofs, noch eines Tempels, noch einer entsagenden Liebe, noch eines Kampfes; sie ist mehr als das: sie ist das Bild des Urquells der Gefühle, die in solch einzelnen Situationen sich ähnlich angeregt finden, jenes Urquells der Poesie, aus welchem die Melancholie bei so oder so viel Anlässen des wirklichen Lebens sich erzeugt. Und so ist es mit jeder Stimmung, die sich in Tönen ausspricht. Der musikalische Inhalt ist einen Grad weniger entwickelt, als der, den der poetische Redekünstler aus dem Werke herausdeuten kann; der letztere bildet aus dem Tonstoffe, aus dieser Wildnis, diesem Chaos gleichsam einer noch unvollendeten, ungeschiedenen Welt eine einzelne Scene, verliert darüber aber die Fülle des Stoffes, der sich bei der Bildung nicht wollte verwenden lassen und der in seinem Schoße noch vieles birgt."

„Denken an lebendige Beziehung soll und muß der Spieler. Das Tonwerk ist immer ein Gedicht; seine Stimmungen lassen sich am besten durch poetischen Vergleich andeuten. Wohl dem Virtuosen, dem das Bewußtwerden musikalischen Inhalts in sprachlichen Bildern geläufig ist; er soll nur darüber nicht vergessen, daß diese eben nur Andeutungen bleiben, und daß der eigentliche Inhalt ein größerer ist. ... Der Spieler begnüge sich darum nicht, seinem blinden Gefühlsgeschmacke alles zu überlassen; in allem liegt ein Schönheitsgesetz, das durch Nachdenken erkannt sein will. Bei vielen Werken mag die allgemein sinnliche Macht des Reizes einer schönen Technik den Inhalt erschöpfen: die hohen Schöpfungen aber eines Beethoven, Bach, Schubert, Schumann, Chopin, Mendelssohn nehmen solcherlei Schönheit als Voraussetzung; ihr eigentlicher Kern liegt tiefer." —

„Infolge des Bedürfnisses, die dem Gefühle dunkel vorschwebende Auslegung schöner Tonwerke in Worte zu fassen, hat die musikalische Schönrednerei, die dichterisch geschmückte Phrase in unsäglicher Wohlfeilheit überhand genommen. Den Kunstwerken werden objektive Beziehungen und inhaltliche Specialitäten untergelegt, als ob es die höchste Aufgabe der Tonkunst sei, das ihren Mitteln schlechterdings Versagte sich mit Gewalt anzueignen. Ja, es liegt eine Inhaltlichkeit in den Tönen; aber sie ist allgemeiner Art, und die Auslegung darf nie zu weit da eingehen." — Z.

Korrespondenzen.

Aus Ostpreußen. (Die 6. ostpreußische Provinz.-Lehrer-Versammlung in Pr. Holland). Diese Versammlung, welche am 26. und 27. Juli stattfand, war von ca. 200 Lehrern besucht, im Verhältnis zu früher — eine kleine Zahl. Wie der Vorsitzende hervorhob, zählte der ostpreußische Provinzial-Lehrerverein früher über 2000 Mitglieder, jetzt nur 1200. Die Vereine Heydekrug, Rössel, Heilsberg haben sich aufgelöst. Von 34 Kreisvereinen haben nur 18 einen Bericht an den Vorstand geschickt.

Den ersten Vortrag hielt Organist Klein-Schöneberg „Über häusliche Aufgaben."

1) Die häuslichen Aufgaben sollen den Eltern daheim gestatten und sie anspornen, in das Leben und die Thätigkeit der Schule hineinzuschauen. 2) In den häuslichen Aufgaben soll den Eltern nicht ein hier und dort nach Willkür abgerissenes Stück, sondern soweit möglich, das gesamte Schulleben gezeigt werden. 3) Sie sollen der Schularbeit dienen und sie unterstützen, niemals sie ersetzen; deshalb nur Übungs- und Wiederholungsaufgaben. 4) und 5) Daher müssen die häuslichen Aufgaben vorher in der Schule zur Klarheit und Erkenntnis gebracht werden, und da sie der Schüler ohne jede Hülfe, selbständig machen soll, müssen sie im Bereiche des Stoffes bleiben, den der Schüler mit Leichtigkeit und vollständig beherrscht. 6) Sie sollen kurz sein (um die freie Zeit nicht zu verkürzen). 7) Der Lehrer überzeuge sich gewissenhaft, ob und wie jede Aufgabe gemacht ist. 8) Die ganze Klasse oder Abteilung (also auch die schwächeren Schüler) hat an derselben Aufgabe teilzunehmen; deshalb soll sie die Leistungsfähigkeit der schwächeren Schüler in der Regel nicht übersteigen. 9) Damit das Haus willig und bereit bleibe, der Schule ein offenes Ohr und Auge zu leihen, soll jeder Schultag häusliche Arbeit fordern.

Bildat-Königsberg sprach über „Vereinsdisciplin". Was bietet das Vereinsleben? — Was fordert dasselbe? -- Es bietet gegenseitige Belehrung, Anregung zur Fortbildung, moralischen Halt, Freudigkeit im Beruf, anregende Geselligkeit und materiellen Vorteil. — Der Pestalozzi-Verein hat z. B. über 100 000 M. an Unterstützungen während seines Bestehens gezahlt. — Das Vereinsleben fordert unbedingte Hingabe, nämlich: regelmäßigen und pünktlichen Besuch, fleißiges Werben, Unterordnung unter das Vereinsgesetz, und daß jeder mit seinem Kapital wuchere und keine Kritik scheue, aber auch Nachsicht übe. „Die Monopolisierung des Wortes bei einzelnen ist nicht statthaft, führt zur Überhebung und hat oft nur eine Vergeudung der Zeit im Gefolge."

Den dritten Vortrag (am zweiten Tage) hielt Klein-Königsberg über das Thema: „Welche Hauptforderungen haben Schule und Haus bei der Erziehung besonders zu berücksichtigen, um die Zöglinge für das bürgerliche Leben genügend auszurüsten?" Beide sollen die religiöse Bildung fördern, ebenso den Sinn für alles Edle. Das Haus vermeide alle lärmenden Scenen und beunruhigenden Auftritte im Familienleben; die Schule vermeide harte Züchtigungen des Zöglings in Gegenwart der Mitschüler ꝛc. Schule und Haus haben die Achtung vor jeglichem Gesetze zu fördern. Dazu mahnen die öffentlichen Ausschreitungen gegen öffentliches und privates Eigentum, die Rücksichtslosigkeit im täglichen Verkehr gegen Gleichgestellte und Übergeordnete, die offene Auflehnung gegen Diener des Gesetzes. Haus und Schule haben Auf-

klärung über die Wahl des bürgerlichen Berufes zu geben; letztere ist in vielen Fällen eine verkehrte und erzeugt als solche Unzufriedenheit mit und Untüchtigkeit in dem verfehlten Berufe. — Schule und Haus sollen die Kinder begeistern für den Beruf, der Menschheit zu nützen rc.

Aus der Generalversammlung des Pestalozzivereins ist in betreff der Zeit vom 1. Juli 1882 bis dahin 1883 folgendes mitzuteilen. Von 2508 Mitgliedern sind 3243,52 M. Beiträge gezahlt (im Vorjahre von 2531 Mitgl. 3159,90 M.). Die Gesamteinnahmen im verflossenen Geschäftsjahr betrug 17 369,46 M., die Ausgabe 9 570,63 M., so daß ein Bestand von 7799,83 M. verblieb. An Unterstützungen wurden gezahlt 5176 M., an Weihnachtsgaben 306,20 M. Das Kapital beträgt 24 277 M.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Das Zoar der Erziehung, oder Pestalozzi und Zeller. Vortrag von Dr. Reinhold Hoffmann, Pfarrer. Zum Besten der Erziehungsanstalt Zoar in Berlin. Preis 50 Pf. Berlin 1883. Verlag von Otto Bouillon. 21 S.

Die beiden auf dem Titel bemerkten Pädagogen hatten vor allem das gemeinsam, daß sie die verwahrloste Jugend dem Verderben zu entziehen suchten, oder mit andern Worten, solche aus dem Sodom der Welt nach dem Rettungsort Zoar führen wollten. Daher der Titel dieses Schriftchens, welches zugleich der Rettungsanstalt Zoar bei Berlin einen kleinen pekuniären Vorteil zuwenden will. Dient ihr schon dieser Zweck zur Empfehlung, so nicht minder ihr Inhalt. Eine Parallele zwischen Pestalozzi und Zeller ist ohne Zweifel für jeden Erzieher von Interesse. Beide, obgleich als Männer der That auf verschiedenem religiösen Standpunkte stehend, waren doch Geistesverwandte, im tiefsten Inneren von einem Feuer ergriffen, das jedem Erzieher zu wünschen wäre. Auch darin sind sie sich gleich, daß der freie religiöse, mitunter antireligiöse Geist des vorigen Jahrhunderts sie nicht unberührt gelassen hat. Auch Zeller äußerte noch im Jahr 1806: Das Kirchengehen ist eine menschliche Erfindung, unnütz, schädlich, weil es leider immer noch zu häufig als Gottesdienst behandelt dazu dient, Heuchelei, Aberglaube, Bigotterie fortzupflanzen. Kinder gehörten eigentlich noch gar nicht in die Kirche. Höher stand Pestalozzis Anschauung vom Wort und Wesen der Kirche nicht. Aber bei beiden zeigte sich auch, daß die religiösen Eindrücke, die wir in der Kindheit empfangen haben, nicht so leicht spurlos verschwinden können. Bei Pestalozzi blieb die Erinnerung an die fromme Mutter und die treue Magd Bäbeli, und besonders an die ehrwürdige Gestalt des Großvaters zu Hängg, der in einer leiblich, geistig und sittlich gesunkenen Fabrikgemeinde mit Segen wirkte. Auch Zeller fand in der Erinnerung an seine Eltern und besonders an seine herzlich fromme Großmutter, der frühzeitigen Pfarrerwitwe, einen Schutzengel, der ihn nicht in Unglauben versinken ließ. Ebenso waren es später Frauen, welche die religiöse Umwandlung Zellers, der nach dem eigenen Urteil seines Vaters, zu einem Advokaten nicht taugte, herbei führten. Pestalozzis Religiosität blieb mehr im veredelten Humanismus stecken. Doch müssen wir erwähnen, daß derselbe, da er 1826 als Greis den noch manneskräftigen Zeller, der auch als Schüler zu seinen Füßen gesessen hatte, in Beuggen besuchte, des Freundes

Hand drückte mit dem Ausrufe: „Zeller, das war es, was ich wollte! Ach könnte ich heute von vorn anfangen!“ Ehe er schied, schrieb er in das Album des Hauses: „Religionsunterricht geben, ohne Religionsbildung zu sichern, heißt die Propheten töten und ihre Gräber mit Zierraten überhäufen.“ Doch das Mitgeteilte sei genug, dem Leser zu zeigen, was er in dem kleinen Schriftchen zu erwarten hat. Str.

Die christliche Sonntagsschule. Ein kurzer Wegweiser von Andreas Graf von Bernstorff. Berlin 1883. In Kommission bei J. D. Prochnow, jun.

Die Sonntagsschule, auch wohl Kindergottesdienst genannt, welche vor mehr als 100 Jahren durch Robert Raikes zu Gloucester in England begründet wurde, sollte ursprünglich den auf der Straße herumlaufenden und in ihrer Vernachlässigung der Roheit anheimfallenden Kindern, den Mangel einer geordneten Schule einigermaßen ersetzen. Im Laufe der Zeit nahm sie mehr einen religiösen Charakter an. Der englische Geschichtsschreiber, Lord Mahon, jetzt Graf Stanhope, schreibt einen großen Teil der kirchlichen und socialen Fortschritte Englands auf Rechnung der Sonntagsschule. Staatsmänner und reiche Kaufleute, die ihr Beruf die die ganze Woche in Thätigkeit erhält, rechnen es sich dort auch noch jetzt zur Ehre, einige Stunden am Sonntage der Arbeit in der Sonntagsschule zu widmen. Auch in Deutschland, wo diese Anstalt erst etwa 2 Jahrzehnte eingeführt ist, werden jetzt schon 213 000 Kinder von 11 000 freiwilligen Helfern und Helferinnen unterrichtet, wovon auf Berlin in 997 Gruppen 1076 Helfer und 21 230 Kinder entfallen. Der Verf. hält trotz unseres besseren Schulunterrichts die Sonntagsschule nicht für überflüssig. In der gewöhnlichen Schule lernten die Kinder die nötigen Kenntnisse in der Religion, in der Sonntagsschule empfingen sie den warmen Hauch des Gottesdienstes. Gerade unsere gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse zeigten das Bedürfnis einer solchen religiösen Anregung für die Jugend. Eine grauenvolle religiöse Unwissenheit sei in weiten Kreisen unseres Volkes verbreitet. (?) Die Zahl der Kirchenbesucher, namentlich in den großen Städten, aber auch vielfach auf dem Lande sei eine sehr geringe. Die praktische Arbeit für das Reich Gottes ruhe fast überall auf den Schultern einer kleinen Minderheit. Der Geistliche stehe in vielen Gemeinden isoliert da, ohne in weiteren Kreisen Einfluß zu haben. Tausende und Abertausende unseres Volkes seien von jeder Berührung mit dem Worte Gottes abgeschnitten. Da müsse man mit Freuden ein Mittel ergreifen, dessen Segen schon vielfach erprobt sei. Wer die Jugend habe, habe die Zukunft. In so eindringlicher Weise redet der Verf. der Sonntagsschule das Wort. Wir wünschen, daß seine Empfehlung auch bei Lehrern Eingang finden möge. Diese sind gewiß an erster Stelle berufen als Helfer bei dieser segensreichen Einrichtung mitzuwirken. Str.

Evangelische Hausandachten. Zur Ergänzung und Fortsetzung der Ev. Haus-Agende. Von G. Chr. Dieffenbach. Erster Band. Die Summe der christlichen Lehre nach dem Katechismus. Erstes Monatsheft: Die Herrlichkeit Gottes und sein Schöpfungs-Walten. Zweites Monatsheft: Das heil. Gesetz des Herrn. Bremen, Druck und Verlag von M. Heinsius. 1883.

Der Verf. wurde von vielen Seiten angegangen, eine Fortsetzung der Haus-Agende herauszugeben, da man doch ein und dasselbe Buch nicht immer zur Hausandacht benutzen könne. Die „Ev.

Hausandachten", deren erste Hefte hiermit veröffentlicht werden, sollen eine Art Ergänzung und Fortsetzung der Haus-Agende bilden, haben aber mit dieser nur das gemeinsam, daß sie Darreichung bieten zur täglichen Hausandacht und daß sie von demselben Geiste getragen sind. Die Ordnung der einzelnen Andachten und der Gedankengang des Ganzen sind wesentlich anders. Jede Andacht enthält unter einer den Inhalt bezeichnenden Überschrift eine kurze Bibellektion, an welche sich die Auslegung, ein kurzes Gebet und einige Liederverse anschließen. Jedes einzelne Heft bildet gewissermaßen ein Ganzes für sich und ist gerade für einen Monat berechnet. Die ersten sechs Hefte enthalten in ihren kurzen Lektionen und Auslegungen die ganze Heilslehre, also den Inhalt des kleinen luth. Katechismus im Überblick. Der Inhalt dieser Hefte wird folgender sein: 1) die Herrlichkeit Gottes und sein Schöpfungswerk (I. Artikel); 2) das heilige Gesetz des Herrn (I. Hauptstück); 3) die Liebe Gottes im Werke der Erlösung (II. Artikel); 4) des heil. Geistes Wesen und Walten (III. Artikel); 5) das Gebet des Herrn (III. Hauptstück); 6) die Gnadenmittel: Wort Gottes und Sakramente (IV. und V. Hauptstück). Sollten weitere Hefte erscheinen, so würden dieselben zunächst Gottes Wort in der Natur, sowie die Lehre des Herrn in der Bergpredigt und in den Gleichnissen u. s. w. zum Gegenstand der Hausandacht machen. Wir sind überzeugt, daß sich der Verf. in seinen Erwartungen nicht getäuscht hat. Sein Name bürgt schon dafür, daß keine gewöhnliche Alltagsware geliefert wird, wenn wir auch nicht leugnen können, daß uns die Haus-Agende besser gefällt, und daß diese Andachten trotz der Mannigfaltigkeit des Inhaltes etwas Monotones haben, das nach unserer Überzeugung der Andacht nicht förderlich ist. Wie nicht anders zu erwartet, verrät auch dieses Andachtsbuch die genaue Bibelkenntnis des Verf. sowie dessen Bekanntschaft mit der hymnologischen Litteratur. Wir glauben, daß sich der Verf. durch seinen Plan, jedes Heft gerade für einen Monat — 31 Andachten — einzurichten, einen beengenden Zwang angethan hat. In dem 2. Heft sind die Gebote nicht gleichmäßig behandelt, die letzten sind etwas zu kurz gekommen, schon das inhaltsreiche achte Gebot, noch mehr das neunte und zehnte, das nach reformierter Einteilung zusammen gefaßt wird. Übrigens glauben wir, daß Lehrer diese Hefte recht gut zu Schulandachten benutzen können.

Str.

Schriften für den deutsch-sprachlichen Unterricht.

1. A. Hästers Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklassen der Volksschule. Nach der analytisch-synthetischen Schreiblese-Methode umgearbeitet von A. Hästers und G. Richter, Seminardirektor in Eckernförde. Ausgabe C. (in einem Teile.) Essen, G. D. Bädeker. 1881.
2. Derselbe, Deutsche Fibel. Ausgabe D. (in zwei Teilen).

Es ist erfreulich, daß die analytisch-synthetische („Normalwörter"-) Methode sich immer mehr in unsern Schulen einbürgert. So hat denn auch der Verfasser der obengenannten Fibeln wohlgethan, die vorliegende Umarbeitung auszuführen. Sie schließt sich im großen und ganzen an die Weise und den Gang der bekannten und sehr verbreiteten Fechnerschen Fibel an. Die Aufeinanderfolge der 29 „Normalwörter" und der dazu gehörigen Bilder ist folgende: „ei, feil, beil, feile, geige, nagel ꝛc."

Bemerkenswerte Vorzüge der H.'schen

Fibel sind 1) daß das „Vorwort“ zweckmäßige Fingerzeige zur Behandlung der Normalwörter enthält, 2) daß den Lesestücken des zweiten Abschnittes „Aufgaben“ hinzugefügt sind (in Bezug auf Herausstellung der Ein- und Mehrzahl, orthographischer Schwierigkeiten, Wörtertrennung 2c.).

Zu wünschen ist dieser, wie fast jeder nach der „Normalwörter-Methode“ eingerichteten Fibel, vor allen Dingen mehr Einheit. In den Anschauungsübungen, die an die „Normalwörter“ angeschlossen werden, herrscht meist ein planloses Durcheinander. Es brauchen ja die ausgewählten Wörter nicht lauter Dingwörter zu sein! (s. Nr. 6.) Daß dieselben zuerst mit der Minuskel vorgeführt werden müssen, ist auch ein Mangel. Bei der Gruppierung der „großen Schreibbuchstaben“ sollte das D eher als die meisten andern Großbuchstaben auftreten, um bei der Schreibung des Artikels und in Sätzen verwendet zu werden. Auf den ersten 30 Seiten findet sich kein Satz. Dies ist gleichfalls ein Mangel.

Die Auswahl der Lesestücke im 4. Abschnitt ist eine recht gelungene. Auch hier sind zweckmäßige Aufgaben zur schriftlichen und häuslichen Beschäftigung der Schüler hinzugefügt.

Die zweiteilige Ausgabe D. ist ausführlicher und mannigfaltiger als die Ausgabe C.

3. Schreiblesefibel nach dem Lautbestande der Silben und der Schwierigkeiten der deutschen Lautbezeichnung geordnet. Sechste vermehrte Auflage, in Anlehnung an die Normalwörter-Methode neu bearbeitet von H. Schlepper. Hildesheim, Gerstenbergsche Buchhandlung. 1882.

Diese Fibel ist mit der größten Sorgfalt nach den auf dem Titel angedeuteten Gesichtspunkten geordnet. Referent kennt in der That keine Fibel, die in der Auswahl ihrer Wörter und Sätze mit so peinlicher Sorgfalt verfährt. Auf den ersten 19 Seiten sind nur Silben mit höchstens zwei Lauten und langen Vokalen; weiche Konsonanten stehen nie im Anlaut. Die ersten Bilder dienen nur zur festen Einprägung gewisser Laute (Igel — i, Hahn — n, Kuh — u 2c.). Die Namen der später abgebildeten Gegenstände werden gelesen. Daß für diesen Zweck auch Darstellungen von Kindern, denen bekannte Vornamen, die gelesen werden sollen, beigelegt sind (z. B. Odo, Meta 2c.), ist eigentümlich, aber nicht unpassend; auch ein Jagdhund, Namens „Juno“, wird vorgeführt. — Die ersten 32 Seiten enthalten nur Schreibschrift; die (leichteren) Großbuchstaben treten früh auf. Alles streng nach dem Princip: Nur eine Schwierigkeit auf einmal! Ein entschiedener Vorzug ist auch der, daß sich der H. Verf. bemüht hat, überall, auch schon auf den ersten Seiten der Fibel, zusammenhängenden Stoff in die Leseübungen zu verweben. Für die geistige Anregung der Kinder von Wichtigkeit! — Es fehlen auch nicht einfache Zeichenvorlagen; dieselben stehen allerdings nicht im Anschluß an die ausgewählten „Normalwörter“. — Also abermals die Mahnung: Möglichste Einheit in den Anschauungs-, Sprach-, Zeichen-, und Schreibleseübungen!

4. Kinderschatz für Schule und Haus. Erste Stufe für Elementarklassen. Von K. Runkwitz, Seminardirektor in Altenburg. 14. vermehrte und verb. Aufl. Altenburg, Oskar Bonde. 1882.

Das „Vorwort“ dieses Lehrbuchs bringt zunächst meist zweckmäßige Winke über den Gang des Anschauungs- Sprach- Schreibleseunterricht und insbesondere auch über die mündlichen und schriftlichen Vorübungen, die mit den Anfängern in

den ersten vier Wochen ihres Schulbesuchs zu absolvieren sind.

R. findet es ziemlich gleichgültig, ob die Übungen beim Analysieren streng nach der Forderung „vom Leichten zum Schweren“ geordnet werden, „ob man z. B. mit „Ei“ oder mit „Rad,“ mit „Aal“ oder mit „Mond“ beginne.“ Hierin werden ihm praktische Lehrer nicht zustimmen, also auch darin nicht, daß sein erstes „Normalwort“ Rad ist und er nach vierwöchentlichen Vorübungen alsbald sämtliche Großbuchstaben 2c. ohne Rücksicht auf Schreibleichtigkeit üben läßt. Seite 2 bringt bereits das ganze Alphabet.

Die Auswahl der Lesestücke von S. 49 ab ist eine gute zu nennen.

5. **Kinderschatz für Schule und Haus.** Zweite Stufe für Mittelklassen. Von K. **Runkwitz**, Seminardirektor in Altenburg. Neunte, vermehrte und verbesserte Auflage. Altenburg, Oskar Bonde.

Eine treffliche Auswahl! Auch gefällt die Anordnung der Lehrstoffe dem Referenten gar wohl: I. Das Jahr. 1) Tag und Nacht (Morgen- Abend-, u. Tischgebete 2c.); 2) Woche (Sonntag — Sonntagsgeschichten — Arbeitstage — Segen der Arbeit, Fluch des Geizes — Gottvertraun); 3) Jahreszeiten. II. **Heimat.** 1) Haus, 2) Hof und Garten, 3) Feld und Wiese 2c.

Die 104 Abbildungen sind meist geschmackvoll und geeignet, den Kindern das Buch noch lieber zu machen. Ich meine indessen, daß die meisten naturgeschichtlichen und auch noch etliche andere, also so ziemlich die Hälfte, fehlen dürften. Sie werden bekanntermaßen von den Lehrern selten verwertet und von den Kindern nur flüchtig angesehen. Für den „Anschauungsunterricht“ hat jede Schule (soll haben!) größere Bilder (Winkelmann, Leutemann 2c.), desgl. für den naturkundlichen Unterricht. Viele der Lesebuch-Bilder verteuern also unnützer Weise dieses Buch.

6. **Der vereinigte Anschauungs- und Sprachunterricht in der Elementarklasse.** Mit Berücksichtigung der **Winkelmannschen** und **Leutemannschen** Bilderwerke in ausgeführten Lektionen von R. **Wernecke.** Zweite verbesserte und sehr vermehrte Auflage. Berlin, Theodor Hofmann. 1882. Preis 1 M. 60 Pf.

Eine dankenswerte, jüngern Lehrern, die den ersten Leseunterricht nach der analytisch-synthetischen (Normalwörter-) Methode erteilen, zu empfehlende Gabe!

Der Herr Verf. hat nicht einen „gesonderten,“ sondern einen Anschauungs-Unterricht im Sinne, der sich an das Schreiblesen organisch anschließt. Für diesen Zweck bietet die vorliegende Arbeit viele treffliche Fingerzeige und Beispiele. Winke mehr allgemeiner Art bringen die beiden ersten Abschnitte. Mit Recht wird geltend gemacht: „Mit gemütlichen Tändeleien, mit Kleinigkeiten und Alltäglichkeiten, welche das Kind nicht erst in der Schule zu lernen hat, mit allem, was zur Bilderbuchunterhaltung in der Kinderstube gehört, darf die edle Zeit der Schule nicht vergeudet, die wirkliches Lernen verlangende Kindesempfänglichkeit nicht abgestumpft werden.“ — Es wird gezeigt, wie man es anzufangen hat, daß man, wie es **Herbart** fordert, „**den Sinn bei dem Geiste fasse,**“ wie die Sprachbildung zugleich mit der Verstandes- und Herzensbildung gefördert werde.

Bei der Auswahl der „Normalwörter“ empfiehlt der Herr Verf. folgenden Gang: „I. Stufe: Zweilautige Wörter. II. Stufe: Wörter, die zugleich Vor- und Nachlaut haben; zweisilbige Wörter. III. Stufe: Wörter, welche a) zwei Vorlaute, b) zwei Nachlaute, c) zwei Vor- und zwei Nachlaute haben. IV.

Stufe: Die großen Buchstaben. Sätze. Dehnung und Schärfung. Verschiedene Lautzeichen für einen Laut. V. Stufe: Druckschrift." In der Hauptsache richtig! Indessen sind auch noch andere Rücksichten zu nehmen, z. B. ob der zu besprechende Gegenstand „in Wirklichkeit" (und nicht nur im Bilde!) zu beschaffen, in dem Hauptumriß leicht darstellbar ist ꝛc. Jede Lektion läßt der Herr Verf. in folgende Abschnitte fallen: „A. Entwickelung; B. Wiederholung und Aufbau des Resultats; C. Mündliche Reproduktion des Resultats; D. Vorübungen zum Schreiben und Lesen; E. Schreiblesen; F. Erzählen, Memorieren und Singen." Nicht unpraktisch! Indessen kann der Herr Verf. auch in dieser Hinsicht von der „Schule Herbarts," wie sie im „Ev. Schulbl." des öftern vorgeführt worden, noch manches lernen.

Die Aufeinanderfolge der Lektionen wird jeder praktische Lehrer billigen müssen: „1. der erste Schulbesuch (Vor- und Familienname des Kindes); 2. Namen, Wohnort und Geschäft des Vaters; 3. Schulstube, Wohnstube und Schlafstube; 4. Der Tisch (Schreibvorübungen); 5. die Farben; 6. das Auge; 7. das fleißige Pferd (Winkelmannsches Bild), Normalwort „in" („Johann führt das Pferd in den Stall); 8. Pferd und Sperling (Winkelmannsches und Leutemannsches Bild), Übung des ſ, Normalwort „sei". (Der Sperling sagt zum Pferde: „sei doch so gut ꝛc.") — („Durch die Benutzung der Begriffswörter zu Normalwörtern vermeidet man den Verstoß gegen den anerkannten und nicht wegzudisputierenden Grundsatz der Orthographie, den Kindern keine unrichtige Form vorzuführen, wie es diejenigen thun, die als Normalwörter nur Dingwörter beibehalten, diese aber aus bekannten Gründen mit kleinen Anfangsbuchstaben schreiben.")

So ist die vorliegende Schrift ein sehr anerkennenswerter Versuch, in den „vereinigten Anschauungs- und Sprachunterricht der Elementarstufe" mehr Einheit zu bringen.

7. Der deutsche Aufsatz, ein Hand- und Hilfsbuch für den Unterricht in Volks-, mittlern und höhern Schulen, sowie zum Privatstudium von Karl F. A. Geerling. I. Stufe. Dritte, vermehrte, nach der neuen Rechtschreibung verbesserte Auflage. Wiesbaden. Adolf Gestewitz. 1882.

Ein recht brauchbares „Hand- und Hilfsbuch" in der Schule entstanden, von einem praktischen Lehrer meist nach den von Dr. Otto empfohlenen, erprobten Grundsätzen bearbeitet. Mehrere Beispiele führen trefflich in Fragen und Antworten die Entstehung des Aufsatzes, Herausstellung der Disposition ꝛc. vor. Auch der Plan ist zu billigen: I. Abteilung: Erzählungen A. von Selbsterlebtem („Eintritt in die Schule," „Der erste Schnee," „Ein vergnügter Nachmittag," „Kaisers Geburtstag ꝛc.") B. nach Musterstücken. II. Abteilung: Beschreibungen ꝛc.

Insbesondere ist die Anleitung zum Briefschreiben als gelungen zu bezeichnen. Läppische, gesuchte, zu Gefühlsäußerungen, die dem kindlichen Geiste fern liegen, also zu Unwahrhaftigkeiten veranlassen könnten, sind vermieden. — Wohl begründet ist die Forderung: „Überhaupt halte sich der Lehrer hier noch auf dem Gebiete des Äußerlichen, des Geschehenen u. befolge diesen Grundsatz auch bei der Auswahl der Briefe. Das Gemütsleben in diesem Alter ist noch so tief in der Knospe verborgen, daß ein Hervorbrechen desselben im Aufsatze nur in den seltensten Ausnahmefällen auf gesunder Grundlage beruht, ein Hervorlocken desselben aber nicht gestattet werden kann."

8. Litteraturgeschichtliche, geschichtliche, naturgeschichtliche,

physikalische, chemische Aufsätze als Supplement zu dem Werke: „Der deutsche Aufsatz ꝛc." von Karl F. A. Geerling. IV. Stufe. Wiesbaden, Adolf Gestewitz.

Diese Sammlung (bestimmt für den Unterricht in Bürger-, Mittel-, Fortbildungs-, Präparanden-, höhern Töchterschulen, Seminarien sowie zum Selbstgebrauch) hat den Beifall des Ref. in geringerm Maße als die vorige Nummer gefunden. Viele Themen regen zu wenig zu selbständigem Denken an; die „biographischen" veranlassen meistens zu Abschreibereien; die auf Synonymen bezüglichen sind zu dürr und trocken; sie sind mehr Sache der mündlichen (grammatischen) Erörterungen. Sprachlich inkorrekt ist der Ausdruck: „Kurzer Inhalt des Nibelungenliedes" (s. Thema 23), sowie auch „chemische ꝛc. Aufsätze" (s. Titel). — Es ist dringend wünschenswert, daß die Aufsätze der höhern Stufe vor allem der Entwickelung des idealen Erkennens, Fühlens und Wollens förderlich seien.

9. Deutsche Litteraturgeschichte. Materialien und Leitfaden für mittlere und höhere Lehranstalten und zum Selbststudium von Karl F. A. Geerling. Wiesbaden, Gestewitz.

Der Herr Verf. beginnt zweckmäßig mit charakteristischen Proben aus den verschiedenen Entwickelungsperioden unserer Sprache (Gotisch, Alt-, Mittel- und Neu-Hochdeutsch)! Dann folgt in den „Materialien" die „Besprechung der hervorragendsten Epochen, der bedeutendsten Werke und der größten Dichter, indem sie die Quelle, den Verlauf und die Folgen der wichtigsten litterarischen Erscheinungen berühren, die ꝛc. Werke in Auszügen und Proben geben und Hauptmomente aus dem Leben der Dichter mitteilen." —

Die Auswahl der Proben ist meistens passend; nur müßte der Herr Verf. noch mehr darauf Bedacht genommen haben, daß das Gepräge unserer Litteratur ein vorwiegend christliches ist, daß namentlich auf die zweite klass. Periode unsers Schrifttums der Geist des Protestantismus einen bedeutenden Einfluß gehabt hat.

Merkwürdigerweise ist bei Schiller „Maria Stuart" gewählt und verhältnismäßig lange (5—6 Seiten!) verweilt. Für die Schule wären Proben aus „Tell" oder „Wallenstein" geeigneter gewesen. Wünschenswert ist auch eine Probe aus einer „Shakespeare-Übersetzung" („Julius Cäsar oder Antonius und Kleopatra").

Der im zweiten Teile enthaltene „Leitfaden" ist bei Repetitionen zu verwenden.

10. Deutsche Metrik und Poetik. Materialien und Leitfaden für mittlere und höhere Lehranstalten und zum Selbststudium von Karl F. A. Geerling. Wiesbaden, Gestewitz.

Auch aus dieser Arbeit erkennt man den praktischen Lehrer. Er zeigt im ersten Teile, wie das für mittlere und höhere Schulen wünschenswerte Pensum aus der Metrik und Poetik an eine Anzahl von Lesestücken, Gedichten ꝛc. die zu diesem Zwecke passend ausgewählt sind, anzuknüpfen ist. Der zweite Teil faßt das im ersten Teile ausführlich Herausgestellte konzentrierend zusammen und ist zur festern Einprägung und Wiederholung der Hauptsachen wohl verwendbar. Zweckmäßig ist auch eine Anzahl von „Kernfragen," die jeder Lektion beigegeben sind und die zur verständigen Wiedergabe des Vorangegangenen veranlassen.

Mitunter ist aber die Entwickelung im ersten Teile zu breit; es würden c. 2/3 des Raumes genügen, um dasselbe zu zeigen. S. 32 nicht „Eberhart" sondern „Eberhard!"

Evangelisches Schulblatt.

Anfang April 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Wie ist die Leitung der Privatlektüre der Schüler einzurichten, damit diese Beschäftigung dem Zwecke des Schulunterrichts und der Schulerziehung diene?

(Von H. Freund, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Erfurt.)

Es war gegen Neujahr; um diese Zeit wird an unsrer Schule eine Konferenz abgehalten, auf welcher sich das Kollegium mit den Schülern beschäftigt, deren Versetzung zu Ostern zweifelhaft oder unwahrscheinlich ist. Unter den Schülern meiner Klasse gehörte zu letzteren Otto H., ein durchaus nicht unbegabter, aber, besonders in Bezug auf häusliche Arbeiten, sehr träger Junge, der schon zwei Jahre in Quinta saß. Kollege K., der Lehrer für Geographie und Geschichte war erstaunt, als er hörte, daß derselbe in den wichtigsten Fächern — Religion, Deutsch, Französisch und Rechnen nicht genüge und fügte hinzu: „Bei mir gehört H. zu den Besten." „Für die Naturgeschichte gilt dasselbe," konnte ich bestätigen; „aber das wird am Gesamtresultate wenig ändern."

Die Eltern wurden hier, wie in allen ähnlichen Fällen, von dem Konferenzbeschlusse in Kenntnis gesetzt; nach wenigen Tagen kam der Vater, ein wohlstehender Bäcker, zu mir, hauptsächlich um zu bitten, womöglich jeden Fall von Trägheit seines Sohnes, deretwegen er in der Schule bestraft würde, ihm zu weiterer Bestrafung mitzuteilen. „Ich kann mich bei meinem Geschäft zu wenig um den Jungen bekümmern," erzählte er; „auch kann ich es nicht kontrollieren, ob und wie er seine häuslichen Arbeiten anfertigt." „Und da wird er sich wohl die Nähe des Friedrich-Wilhelmsplatzes und des Petersberges zu nutze machen und wenig zu Hause sein?" „O nein, er läuft nicht viel umher; aber sobald er kann, liest er Bücher, die er wer weiß woher zusammenträgt."

Bemerken will ich hier noch, daß eine Klassenbibliothek nicht vorhanden war, sondern daß H. sein Taschengeld dazu verwandte, sich die kleinen Volkserzählungen aus dem Verlage von Bagel in Mühlheim zu beschaffen oder zu leihen.

Der Fall ist kein seltener; größere Schulorganismen werden immer wieder unter den nichtversetzten Schülern solche jugendliche Opfer der Lesesucht aufweisen, bei denen eine auf Abwege geratene Privatlektüre zwar in einzelnen Fächern günstige Resultate hervorbringt, wie hier in den Realien; in der Bilanz aber ein

bedeutendes Defizit ergiebt, sowohl in unterrichtlicher als in erziehlicher Beziehung. Ein solcher Fall schon verdiente es, der Ausgangspunkt zu werden für eine principielle Diskussion der oben gestellten Frage.

„Damit würde der Direktor E. in B.—burg leicht fertig werden," fügte der Rektor hinzu, als wir gelegentlich auf den Fall zu sprechen kamen; „der behauptet: für die Privatlektüre der Schüler zu sorgen, oder sich um diese zu bekümmern ist nicht Sache der Schule; aus pädagogischen Gründen müßte sie dahin streben, selbige zu beseitigen. — Und konsequent lehnte er ab, den vom Magistrat für die Schülerbibliothek ausgeworfenen Posten zu verausgaben!"

Es ist bekannt, daß diese Meinung unter Schulmännern nicht vereinzelt dasteht.*) Es ist daher vor Eintritt in die eigentliche Erörterung wohl nicht überflüssig, kurz als Vorfrage zu beantworten:

„Warum hat die Schule die Pflicht, sich um die Privatlektüre ihrer Zöglinge zu kümmern?"

Hat die Schule das Kind glücklich über die erste Leseschwierigkeit hinausgefördert, so erwacht in demselben ganz naturgemäß der Trieb, die neu gewonnene Fertigkeit zu bethätigen. Befriedigung wird diesem Triebe auf die mannigfachste Art geschafft: auf der Straße werden Schilder entziffert, in Büchern der älteren Geschwister oder der Eltern werden einzelne Wörter, schließlich ganze Sätze glücklich gelöst — alles zur größten Freude seiner selbst. Wir haben in der Bethätigung dieser Fertigkeit ein Analogon zu der der Sprechfertigkeit in den ersten Lebensjahren des Kindes: hier spricht das Kind um zu sprechen, dort liest es um zu lesen, in beiden Fällen aus Wohlgefallen am glücklichen Können. Den Hauptübungsstoff für die neu erlangte Fertigkeit bietet das Lesebuch, besonders „das neue", wenn die erste Versetzung bestanden und die Fibel absolviert ist.

Dann bringt der Geburtstag, der heilige Christ ein Bilderbuch mit schönen Reimen, ein Märchen- oder Geschichtenbuch; das wird gelesen und wieder gelesen, bis die Verschen auswendig gehen, die Märchen abends der Mutter wieder erzählt werden können. Aber dem Heranwachsenden kommen größere Bedürfnisse; deshalb tauschen Kameraden ihre Bücher untereinander. Indes auch das genügt nicht für lange, und die Gefahr zieht herauf, daß planloses Lesen, Verschlingen der Bücher, Lesesucht sich ausbilden.

Soll nun die Schule einem natürlichen und berechtigten Bedürfnisse gegenüber sich passiv verhalten? Soll sie dem Hause überlassen mit demselben fertig

*) Vergl. Wiese: Das höhere Schulwesen Preußens. Historisch-statistische Darstellung. Berlin 69. II, p. 700: „Der Nutzen der Schülerbibliotheken ist nicht unbestritten; es könnten etwa 10 höhere Schulen in Preußen namhaft gemacht werden, wo man aus pädagogischen Gründen eine solche Bibliothek anzulegen unterlassen hat." Auch Nagel in seinem Artikel „Lehrmittel" ist gegen die Herstellung einer Schülerbibliothek. Vergl. Schmids Encyklopädie IV, p. 282 ff.

zu werden? — Schon moralisch ist sie verpflichtet, ein Bedürfnis, das sie selbst geweckt hat, auch in geordneter Weise zu befriedigen; und der Geist des Kindes, der nun einmal heutzutage wie jeder andre Geistesorganismus seinen Hunger zum guten Teil aus Büchern stillt, hat ein Recht, Nahrung von der Schule zu erwarten.

Ja, wird von andrer Seite erwidert, so wenig ich maßgebend sein darf für das, was die Kinder zu Hause treiben in Spiel, in Hilfleistungen gegen die Eltern oder sonstigen kleinen Arbeiten: ebensowenig darf ich mir anmaßen, vorzuschreiben, was sie zu Hause lesen sollen, — das ist auch eine häusliche Beschäftigung wie andre.

Zugegeben, das letztere sei richtig: sind denn die Eltern imstande oder sind sie befähigt, diese Beschäftigung ihrer Kinder zu überwachen und zu leiten? Von den unteren Ständen ganz abgesehen wird selbst in den mittleren die Antwort in fünf Fällen unter zehn lauten: Nein! Bei Anschaffung von Lektüre richten sie sich meist nach der Empfehlung des Buchländlers, nach bestechenden Äußerlichkeiten; nur in seltenen Fällen ziehen sie einen Sachverständigen oder ein kanonisches Verzeichnis zu Rate.*) Bringen die Kinder von Mitschülern oder Bekannten entliehene Lektüre mit nach Hause, so ist es den Eltern kaum möglich dieselbe zu prüfen: die Berufsthätigkeit des Vaters, die häuslichen Arbeiten der Mutter absorbieren Zeit und Kraft derselben.**) Es wird wohl auch, sei es aus Fahrlässigkeit, sei es aus Urteilslosigkeit den Kindern selbst gefährliche Lektüre nicht entzogen, ja wohl gar in die Hand gegeben. (Vergl. unten p. 100.)

Bei den höheren Ständen, bei denen wohl Zeit und Befähigung vorausgesetzt werden dürfte, tritt vielfach eine neue Gefahr hinzu: der Lesestoff der Eltern, seien es die Zeitschriften des Journal-Zirkels oder die Romane der Leihbibliothek, wird den Kindern überlassen; hier aus Nachlässigkeit, dort wohl gar aus verkehrtem Dünkel, die Kinder frühreif über neue litterarische Erscheinungen mitschwatzen zu hören, alias sie blasiert zu machen.***) So wird unter allen

---

*) Ein solches ist z. B. aufgestellt und herausgegeben von Gymnasial-Direktor Dr. Dietrich: Guter Rat zu Weihnachten. Erfurt.

**) Diese Auffassung steht zu der Kühners in teilweisem Gegensatze. In seiner trefflichen Arbeit über „Jugendlektüre und Jugendlitteratur" (Schmids Encyklopädie III, p. 802—840) stellt er die überhandnehmende Privatlektüre als specifisch moderne, krankhafte Erscheinung hin, die in einer Degeneration des Familienlebens ihren (Haupt-)Grund haben soll. Wenn das der Fall ist, so ist überhaupt unser modernes Leben in einer Degeneration begriffen, denn es führt dieses die „Lockerung des Familienlebens" in den meisten Fällen mit sich. — Zudem, sollte sich das Kind heutzutage mit der mündlichen Tradition der Eltern begnügen, so müßte zunächst das Lesenlernen über das 10. Jahr hinaus (à la Rousseau) zurückgedrängt werden.

***) Nagel zieht in seinem oben erwähnten Artikel über „Lehrmittel" eben hieraus den Schluß: Da mit gut geordneter Lektüre von seiten der Schule doch ein vergeblicher

Umständen die Behauptung nicht übertrieben sein: das Elternhaus ist selten in der Lage sowohl bezüglich der Zeit als der Fähigkeit die Lektüre des Kindes zu leiten. Vielmehr wird es diesen Zweig kindlicher Beschäftigung als Appendix der zur Schule ressortierenden Arbeiten ansehen; wird es als selbstverständlich erachten, daß diese für die Privatlektüre Sorge trage.

Würde nun das Kind so von beiden Seiten nicht beachtet, dann wäre es kein Wunder, wenn sein Thätigkeitstrieb nach dieser Richtung hin bei einzelnen indolenten Individuen vielleicht ganz verkümmerte, bei den meisten aber auf eigene Faust sich Befriedigung verschaffte und dabei vielfach auf Abwege geriete. Und unsere Jugend auf solche zu führen, da ist die Welt behende. Für wenige Pfennige bietet sie derselben ihr Gift in Form von allerhand „Jugend- und Volksbibliotheken“ dar; Eltern beloben die Kinder wohl gar, wenn sie ihr Taschengeld, ja ihr Frühstücksgeld für ein solches „nützliches“ Buch opfern; und wie Bekannte, ja Verwandte zuweilen in sinnloser Verblendung*) geschäftig sind, der Jugend dieses Gift zuzuführen, dafür noch ein Beispiel. Vor Ostern komme ich nach der Hauptpause in die Oberklasse einer (siebenstufigen) Mädchenschule. Eine der ersten und besten Schülerinnen, eine Konfirmandin, ist so vertieft in eine Broschüre, daß sie mein Eintreten kaum bemerkt. Ich lasse mir das Heft geben und finde: „Das gottlose Wesen und Treiben des spanischen Ritter Don Juan oder: die Sünde ist der Leute Verderben.“**) Darin waren die Wüstheiten des typischen Wollüstlings keineswegs decent geschildert, aber hie und da war die Erzählung in widerlicher Weise mit Gesangbuchsversen und Bibelsprüchen verbrämt. Beim Nachfragen stellte sich heraus, daß noch mehrere Hefte derart unter den Schülerinnen cirkulierten, die alle von einer herrührten, und diese hatte sie von ihrem erwachsenen Bruder erhalten.***)

Darf nun die Schule mit gekreuzten Armen zusehen, wenn so unsere Jugend einer zucht- und sittenlosen Litteratur in die Arme getrieben wird? Nimmermehr! Heilige Pflicht muß es ihr sein, hier einzugreifen umsomehr, als sie bei

---

Kampf gegen solchen verderblichen Einfluß geführt werden würde, so unterlasse sie es überhaupt, Privatlektüre zu bieten. Wollte man den hierin liegenden Grundsatz zum Princip erheben, dann wäre alle Pädagogik überflüssig! Vielfach wird aber die Sache umgekehrt so liegen: weil die Schule der ihr anvertrauten Jugend keinen lauteren Trunk bietet, darum greift sie zum verderbenden Gifte.

*) Denn an böse Absicht in einem Falle wie der folgende zu glauben ist nicht möglich — es müßte sonst eine satanische Bosheit zu Grunde liegen.

**) Erschienen als Nr. 63 der „Reutlinger Volksbücher“ bei Enßlin und Laiblin in Reutlingen.

***) Ob wohl Görth den gewünschten Erfolg wirklich hofft, wenn er verlangt: „Der Genuß der sogenannten Unterhaltungslektüre sollte ihnen (den Kindern) ganz untersagt werden, weil sie ihnen, wie jedem andern Menschen nur Schaden bringen kann“? — Vergl. „Über Jugendlektüre für Mädchen“ von A. Görth in Dittes Pädagogium. IV. Jahrgang 1 (Oktober 1881), p. 17—43 auf p. 22, doch auch die Einschränkung p. 25.

der zu übernehmenden Mühwaltung auch ernten kann oft über Erwarten. Als ein Stück innerer Missionsarbeit muß sie es ansehen, daß ein durch ihre Wirksamkeit entsproßner Trieb am Geistesleben des Kindes nicht zu einer wilden Ranke werde, die das gesamte innere Leben korrumpierend überwuchern kann.

Steht so fest, daß es Pflicht der Schule ist, für die Privatlektüre ihrer Zöglinge zu sorgen, so versteht es sich von selbst, daß dieselbe nicht als ein Ding angesehen werden darf, das zu den Zwecken und Zielen der Schule in keinem Zusammenhange stände; das etwa nur gepflegt würde, um dadurch, ähnlich wie durch das Romanlesen vieler — Damen, überflüssige Zeit auszufüllen, d. h. tot zu schlagen.*) Nur natürlich ist es, wenn die Schule diese Beschäftigung als einen Faktor ansieht, mit dem sie rechnen darf: wenn sie dieselbe in ihren Dienst zieht und die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung dadurch zu fördern bestrebt ist. Damit ist aber die Privatlektüre sofort aus dem Niveau des Gelegentlichen, Zufälligen herausgehoben und auf den Standpunkt einer beabsichtigten, planvoll geordneten und geleiteten Einrichtung gestellt.

Sogleich erhebt sich die Frage:

I. „Wie ist die Leitung der Privatlektüre einzurichten, damit sie den Zwecken des Schulunterrichts diene?"

Drei Punkte sind es, die bei Beantwortung dieser Frage in Betracht kommen müssen:

1. Daß die rechten Bücher ausgewählt werden;
2. daß die so gewählten Bücher in rechter Weise zur Lektüre geboten werden;
3. daß über diese Lektüre in rechter Weise Rechenschaft gefordert werde —

oder in kürzere Form, gleichsam als Überschriften gefaßt:

1. die Organisation der Bibliothek;
2. die Organisation der Lektüre;
3. die Kontrolle der Lektüre.

1. Die Organisation der Bibliothek.

Es sei gestattet zu exemplifizieren. Eine Schülerbibliothek wird eingerichtet; die Frage: „Wer hat sie einzurichten und die eingerichtete zu unterhalten?" findet eine verschiedene Beantwortung, ist aber für die vorliegende Erörterung von untergeordneter Bedeutung. „Bei neuen Schulen wird zur Begründung einer Bibliothek (sowohl der für Lehrer als der für Schüler bestimmten) eine außerordentliche Aufwendung erfordert (ebenso für Lehrmittel, besonders für den physikalischen

*) „In der Auswahl der Bücher wird außerordentlich verschieden verfahren. Bei weit auseinandergehenden Ansichten über das, was dem jugendlichen Geiste und Herzen zuträglich, findet sich ebensowohl hie und da eine principlose Befriedigung des Lesetriebs, wie andrerseits eine sorgfältige Unterscheidung." Wiese a. a. O.

Apparat); der Etat aber muß für beides eine angemessene Position zu jährlichen Ausgaben enthalten."*) Anderwärts wird alljährlich oder vierteljährlich mit dem Schulgelde eine Steuer für die Begründung und Unterhaltung der Bibliothek erhoben.**) Noch an andern Orten wird die Schülerbibliothek wie eine Leihbibliothek aus den für das jeweilig entnommene Buch entrichteten Lesegebühren unterhalten.***) Der letztere Modus dürfte sich, besonders für niedere Schulen, am wenigsten empfehlen, da hier die ökonomische Lage der Angehörigen des Schülers entscheidend sein würde über eine ev. Teilnahme an der Lektüre; auch in anderen Schulen könnte er zu bedenklichen Konsequenzen führen; um Lesegebühren zu sparen, würde ein Wechseln der Bücher unter der Hand vorgenommen und damit wäre die Gefahr die Lesesucht in mißliche Nähe gerückt.

Wie wird nun die Bibliothek eingerichtet? Jede Klasse erhält ihre eigne Bibliothek.†) Eine gemeinsame Bibliothek würde zu Unzuträglichkeiten führen, besonders in sechs- und mehrstufigen Schulkörpern. Der einzige Vorteil eines derartigen Instituts wäre eine einheitliche Leitung durch eine Persönlichkeit die — sei es aus invidueller Neigung, sei es durch jahrelange Beschäftigung — auf dem Gebiete der Jugendlitteratur à jour ist. Aber die Nötigung sich auf diesem Terrain heimisch zu machen, wie sie bei Klassenbibliotheken an die Ordinarien oder Fachlehrer herantritt, wird diesen nicht schaden. Und soll eine gemeinsame Bibliothek eine solche Organisation der Lektüre ermöglichen, daß damit den Schulzwecken gedient sei, so ist doch eine Gruppierung derselben — nach den Hauptstufen zum mindesten — nötig.

*) Wiese: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 2. Ausg. Berlin 1875. p. 24. — Vergl. auch die „Instruktion für die Königlichen Kreisschulinspektoren des Regierungsbezirks Düsseldorf vom 1. Sept. 1874." Darin wird verfügt: „Bei der Revision selbst wird der Kreisschulinspektor Aufmerksamkeit auf folgende Gegenstände richten: . . . .
. . . .
14. ob eine Schülerbibliothek vorhanden und mit guten Büchern versehen ist. Wo eine solche nicht vorhanden, ist auf deren Anschaffung Bedacht zu nehmen." Siehe: „Verordnungen", betreffend das gesamte Volksschulwesen in Preußen. Düsseldorf 1875. p. 426.

**) Vergl. den Artikel „Schülerbibliothek" von Schrader in Schmids Encyklopädie VII, p. 773 ff. — „Die Kosten, welche die Anlage einer solchen (Schüler-)Bibliothek verursachen, können durch kleine außerordentliche Beiträge, welche von den Schülern bei ihrer Aufnahme, Versetzung oder Entlassung, oder bei anderweitigen, schicklichen Gelegenheiten zu erheben sind, gedeckt werden." Aus einer Cirk.-Verf. von 1824. Wiese: Verordnungen 2c. p. 173. — Vergl. auch die „Bibliotheken-Ordnung für die kath. Gymnasien und Realschulen I. O. der Provinz Schlesien" vom 2. Juli 1868 § 30. ibid. p. 177.

***) Vergl. Lindner: „Die deutsche Schülerbibliothek und Jugendlitteratur" in Dörpfelds Ev. Schulblatt Jahrgang 1881, Nr. 11—14 auf p. 379 f.

†) Vergl. Schrader: Schülerbibliothek a. o. a. O. Verwalter der Klassenbibliothek ist der Ordinarius. Vergl. Wiese: Verordnungen 2c. p. 174. Desgleichen auch die oben angeführte Bibliotheken-Ordnung § 24.

Welche Werke in die Klassenbibliothek gehören, darüber entscheidet die Konferenz des Lehrerkollegii, welcher der Ordinarius oder der betreffende Fachlehrer zu dem Zwecke motivierte Vorschläge unterbreitet.*) Diese lassen sich in ihren Vorschlägen leiten von dem geistigen Standpunkte der in der qu. Klasse sitzenden Schüler einerseits, andrerseits von dem im Unterrichtsplane der Klasse zugewiesenen Lehrpensen. Wichtige Werke dürften in mehreren Exemplaren anzuschaffen sein.

Das Korrespondieren von Klassenstandpunkt und geistigem Niveau des Buches ist ein wichtiges Moment.**) Das Buch soll zwar auf den Schüler einen Zug nach oben hin ausüben, soll etwas enthalten, das ihn über seinen augenblicklichen Standpunkt hinausweist, gleichsam hinausstachelt. Ist aber der Standpunkt des Buches ein zu hoher, so versteht er es nicht oder schief, wenn er es liest, und wird keinen oder zweifelhaften Gewinn davon haben — oder er legt es nach den ersten paar Blättern bei Seite. Ist er dagegen ein zu niedriger, so wird der Schüler dadurch überhaupt nicht gefördert.

Ebenso wichtig ist der andre Punkt: Das Parallellaufen von Klassenpensum und Inhalt der Werke der Klassenbibliothek, damit diese zur Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung des in der Schule bearbeiteten Stoffes herangezogen werden können. Diejenigen Fächer, um welche es sich hier handelt, sind Deutsch,***) Geschichte,†) Geographie,††) Naturkunde und fremde Sprachen — in mittleren Schulen Französisch, event. Englisch†††) oder beides, in höheren Schulen kommen

---

*) „Die Verantwortlichkeit für die Auswahl der Bücher trägt das Lehrerkollegium der Anstalt. Es darf in die Schülerbibliothek kein Buch aufgenommen werden, dessen Zulässigkeit nicht irgendwie ausreichend verbürgt ist.“ Wiese: Verordnungen &c. p. 173. „So wird bei nicht wenigen Anstalten die Wahl neuer Bücher jedesmal zuvörderst in der Konferenz beschlossen und kein Buch aufgenommen, über dessen Geeignetheit dieselbe sich nicht auf das Referat eines oder einiger Lehrer der Mehrheit nach einverstanden erklärt hat.“ Wiese: Das höhere Schulwesen &c. II, p. 701. — Vergl. auch Cirk.-Verf. von 1825 in Wiese: Verordnungen &c. p. 173.

**) Vergl. die Cirk.-Verf. von 1825 a. o. a. O.

***) Vergl. Cirk.-Verf. von 1824, desgleichen von 1825 in Wiese a. o. a. O. — Vergl. auch den Artikel „Deutsche Sprache“ von Heiland in Schmids Encyklopädie I, p. 927 ff.

†) „Die Schülerbibliothek muß im Fach der Geschichte wohl versehen sein und den Schülern Gelegenheit bieten, sich namentlich mit den Biographien ausgezeichneter Männer aus den Gebieten des politischen und des Kulturlebens aller Zeiten, sowie mit einzelnen wichtigen Begebenheiten und geistigen Bestrebungen ganzer Zeiträume bekannt zu machen.“ Aus der „Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen.“ Wiese: Verordnungen, Gesetze &c. p. 95.

††) „In der Geographie kann man auf den oberen Stufen manches dem eigenen Studium der Schüler überlassen; und es ist zu wünschen, daß die Ausstattung der Schülerbibliothek dieses berücksichtige und daß diese namentlich gute Reisebeschreibungen enthalte.“ ibid.

†††) „Bei Realschulen umfaßt die Auswahl auch die geeigneten Werke der franz. und engl. Litteratur.“ Wiese: Verordnungen &c. p. 173.

dazu die altklassischen Sprachen. Wie der Parallelismus gemeint sei, das erläutere wieder ein Beispiel. Das Geschichtspensum einer Klasse sei brandenburgisch-preußische Geschichte; da werden in die Klassenbibliothek diejenigen Werke gewählt, die als Ergänzung rc. dieses Pensums anzusehen sind: Lebensbilder und Biographien unserer Fürsten und Helden, ausführliche Lehrbücher auf einer oberen, vaterländische Sagen auf einer mittleren Stufe; — an dergleichen haben wir ja Gott sei Dank keinen Mangel. Fernzuhalten sind selbstverständlich die Bücher, welche ausgesprochenermaßen einer Partei dienen: dadurch wird das klare Geschichtsbild, das die Schule dem Schüler schuldet, zum einseitigen, zum Zerrbilde verunstaltet. Ja, sobald es im Gegensatze zu dem Bilde steht, das der Lehrer dem Schüler vorgeführt hat, wird sein Sinn für historische Wahrheit, sein Glaube an dieselbe von vornherein untergraben. Und daran, die Schüler schon in die politische Polemik einführen zu wollen, wird kein Mensch denken, der noch eine Ader von einem Schulmeister hat. Auf eine andere Seite dieses Gegenstandes kommt im folgenden Teile die Rede. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten ohne Unterricht in klassischen Sprachen dürften der Bibliothek Übersetzungen alter Historiker einverleibt werden.*)

Doch auf die Historiker, da nun einmal die Rede auf die Alten gekommen ist, wird man sich in derartigen Schulen nicht beschränken dürfen: wurden doch noch im Anfange des vorigen Jahrzehnts an der höhern Gewerbeschule in Barmen Stücke aus alten Klassikern in guten Übersetzungen als Objekt des statarischen Lesens behandelt,**) andere der Privatlektüre überwiesen. Hiermit ist das Gebiet des geschichtlichen Unterrichts verlassen, und das des deutschen betreten. Auf diesem, wie auf allen übrigen Gebieten gilt mutatis mutandis dasselbe, was in Bezug auf die Geschichtslektüre auseinandergesetzt worden ist. Daß von unseren klassischen Schriftstellern die in der Bibliothek enthalten sein müssen, welche dem Alter angemessen sind oder welche im Lesebuche besonders vertreten sind, bedarf wohl nur der Andeutung; Hauff, Körner, Uhland, Auswahl aus Lessing, Schiller und Goethe würde etwa die Reihenfolge sein.***) Ebenso braucht wohl nur an-

*) „Der Privatlektüre (der Realschüler) müssen auch einige mustergültige Übersetzungen griechischer und römischer Klassiker, namentlich des Homer, aber auch des Sophokles, der Biographien des Plutarch ... des Tacitus u. a. zugänglich sein." Wiese: Verordnungen rc. p. 75. Vergl. auch Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. p. 293.

**) Vergl.: „Über die Lektüre von Übersetzungen antiker Klassiker in hiesiger Gewerbeschule" von Moritz Faber, im Jahresberichte über die Gewerbeschule zu Barmen. 1872. — Auch jetzt noch wird, wie ich aus dem Bericht über das Schuljahr 1881|82 ersehe, diese Lektüre in den Klassen Tertia (Odyssee) und Sekunda (Ilias) betrieben, während sie früher in Quarta (Herodot) begann, und bis Prima (Dramen von Sophokles und Äschylos) fortgeführt wurde.

***) Wenn Görth a. a. O. erzählt, er habe sich im 20. Jahre noch gelangweilt bei Goethes „Iphigenie, Tasso" rc., so will ich dem auch eine persönliche Erinnerung entgegenstellen. Nach glücklich bestandener Aufnahmprüfung fürs Seminar vikarierte ich als siebzehn-

gedeutet zu werden, daß Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde rc. dort unterzubringen sind, wo die ev. Länder zur Behandlung im geographischen Unterrichte angesetzt sind. — In Schulen mit fremdsprachlichem Unterricht (Englisch, Französisch; denn die lateinische und griechische Sprache der Realschulen und Gymnasien dürfen hier wohl füglich übergangen werden) dürfen da, wo die Lektüre der Schriftsteller beginnt, auch Ausgaben der für die Jugend geeigneten Autoren nicht fehlen; an Schulausgaben derartiger Werke haben wir auch keinen Mangel.*) Nach diesen, die stoffliche Seite angehenden Erörterungen noch ein Wort über die Form der in die Auswahl aufzunehmenden Werke. Die Sprache muß überall, behandle sie in ihren Gegenstand in Scherz oder Ernst, eine edle, klassische sein. Die Darstellung sei dem Stoffe angemessen; sie mag, besonders wo es sich um Umschmelzungen solcher Werke handelt, die in ihrem Ideenkreise unsrer Zeit ferne liegen, den heutigen Anschauungen Rechnung tragen: aber sie hüte sich, dadurch eine dem ganzen Stoffe unangemessene zu werden. Sagen etwa so zu erzählen, wie es H. Pfeil in der bei Spamer erschienenen Sammlung: „Deutsche Sagen" thut, ist ein Fehlgriff.**) Überall nehme die Darstellung Rücksicht auf das Kindesalter, aber sie hüte sich vor dem „Hinkauern zum Kindlein"; sie meine ja nicht kindlich zu sein, wenn sie läppisch, spielend ist. (Siehe Lindner: „An einem kühlen Quellchen" rc. p. 294.) Ebenso wenig ist der Jugend gedient, und das gilt besonders für die Darstellung naturkundlicher Stoffe, mit einem ästhetisierenden, poetisierenden Hinschweben über den realen Gegenstand: eine sinnige Anschauung hier zum Ausdruck zu bringen ohne den realen Boden unter den Füßen zu verlieren — das ist im Interesse unserer Jugend dankenswerte Arbeit.

jähriger Mensch auf einem kleinen Dörfchen bei meiner Heimat. Bei dem Pfarrer des Hauptdorfes erhielt ich zum ersten Male klassische Dichterwerke: ich erinnere mich an keinen zweiten geistigen Hochgenuß, dem gleich, den mir damals Voß' Luise, Goethes Reineke Fuchs, Götz, Herrmann und Dorothea u. s. w. bereiteten.

*) Unter den Ausgaben französischer Schriftsteller z. B. die „collection d'auteurs français" von van Muyden und Rudolph. Berlin; — die „Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke" von Göbel. Münster; u. a. m.

**) Dort wird die Faustsage folgendermaßen eingeleitet: „In viel, viel höherem Grade, als dies leider noch heutzutage der Fall ist, lag das Volk in den Zeiten des Mittelalters in den Banden des finsteren Aberglaubens. Da hatten es kluge, und dabei hochmütige in der Astronomie, Chemie, Physik überhaupt in den Naturwissenschaften bewanderte Männer leicht, sich bei der unverständigen Menge in den Ruf zu bringen, als ob sie Macht über die höllischen Geister hätten" u. s. w. p. 51. — Leben wir denn noch im Zeitalter der Aufklärung? Und dabei beruft sich der Verfasser auf Vorbilder wie Grimm, Schwab, Bäßler u. s. w. — Auch die Illustrationen dürfen für eine Sagensammlung nicht aus geographischen Werken zusammengelesen werden: das verrät doch gar zu sehr die „Mache". — Es ist zwar manches Gute aus diesem Verlage hervorgegangen, ist ihm auch manche Empfehlung zu teil geworden (Vergl. z. B. die Cirk.-Verf. vom 6. Dezember. — Giebe, Verordnungen rc. p. 364); aber es ist doch auch viel Dutzendware von dort aus in die Welt gegangen. Es dirigiert wohl auch dort die Geschäftsmaxime: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen."

2. Die Organisation der Lektüre.

Schon oben ist darauf hingedeutet worden, daß der Ordinarius oder Fachlehrer sich in der einschlägigen Jugendlitteratur auf dem laufenden erhalten müsse. Doppelt nötig ist nun, daß die betreffenden Lehrer das, was nach den oben dargelegten stofflichen und formellen Rücksichten in die Klassenbibliothek gewählt ist, genau kennen. Dann nur ist ein Fruktificieren der Lektüre möglich. Der Lehrer hat nötig, bei den Partien des Unterrichtsstoffes, zu welchem er Ergänzungen in der Klassenbibliothek weiß, zu fragen: „wer hat jetzt das Buch in den Händen?" Sollte es nicht ausgeliehen sein, so lasse er es vom Verwalter der Klassenbibliothek, sofern er das nicht selbst ist, einem ihm geeignet erscheinenden Schüler übergeben oder lasse „Freiwillige vor". Dann mache er aufmerksam auf den Inhalt, auf die fragliche Partie des Buches und trage dem betreffenden Schüler auf: „In nächster Stunde wirst du uns etwas Genaueres darüber erzählen können; die ihr das Buch schon gelesen, ihr werdet ihn unterstützen." Ein paar praktische Beispiele mögen das wieder erläutern. In der Geschichtsstunde ist die Schlacht bei Salamis (die olympischen Spiele) behandelt worden; eine Übersetzung von Herodot (die historischen Darstellungen ꝛc. von Pütz) befindet sich in der Bibliothek. Der Schüler, welcher das betreffende Buch in Händen hat, wird sich zur nächsten Stunde einzurichten haben, ein mehreres als der etwaige Leitfaden bietet, wiederzugeben; und denjenigen, welche es von früher her kennen, wird es zur Freude gereichen, aus ihrem Schatze beisteuern zu können. Würde dadurch bei einem etwaigen Bücherwechsel ein oder der andere Schüler gehindert, zu wechseln, so kann das als Schaden nicht angesehen werden. — Oder in der Naturkunde war die Rede von den Palmen; die „Naturschilderungen" von Schouw oder die „Biographien aus der Naturkunde" von Grube sind in der Bibliothek: da werden die augenblicklichen Inhaber auf die qu. Abschnitte aufmerksam gemacht.

Hiermit ist gleich ein Fingerzeig gegeben, wie dergleichen Sammelwerke wenigstens zum Teil fruchtbar für den einzelnen gemacht werden können. Sie in einem Zuge zu lesen, dazu sind sie nicht angethan; das werden auch nur wenige Schüler fertig bringen. Wenn aber so einzelne Partien, an denen sie im vorangehenden Unterricht Interesse gefunden haben oder zu welchem sie das grade behandelte Kapital nötigt, ein eingehendes Lesen erfahren, so wird damit wenigstens ein Teil ihres sonst toten Kapitals in kurrante Münze verwandelt. Eine auf solche Weise geleitete Lektüre, die ein mechanisches Durchfliegen, ein gedankenloses Darüberhinlesen ausschließen muß, wird aber den Schüler nicht nur in dem engeren Rahmen der einzelnen Disciplin fördern, sie wirkt fördernd auf den gesamten geistigen Zustand, hebend auf die allgemeine Bildung ein.*) Den Löwenanteil trägt die sprachliche Bildung davon: bei normal begabten Schülern wird sich

*) Vgl. hierzu Lindner: die deutsche Schülerbibliothek ꝛc. p. 300 ff.

dieser Gewinn äußern in Gewandtheit sowohl des mündlichen als des schriftlichen Gedankenausdrucks. Dem Zöglinge treten ja alle Schilderungen in sprachlichem Gewande entgegen; genügen die gelesenen Bücher in Bezug auf dasselbe den oben gestellten Anforderungen, so wird die Sprachanschauung bereichert, das Sprachgefühl und der sprachliche Takt verfeinert und so das Kind in Bezug auf das für die allgemeine Bildung signifikanteste Stück, in gewandter Handhabung seiner Muttersprache, gefördert.

Noch ein andrer großer Vorteil des oben angedeuteten Verfahrens ist zu erwähnen: der, die Schüler überhaupt lesen zu lehren. Einmal schließt es, wie schon erwähnt, gedankenloses Überfliegen aus; sodann ist dem Lehrer, der mit reiferem Urteil und mit reicherer Lebensanschauung dem Buche gegenübersteht, oft mit wenigen Worten möglich, Direktiven zu erteilen oder wichtige wesentliche Partien hervorzuheben. Ist das auch nur für einzelne Teile der Fall, der Gewinn wird sich auf die übrigen mit erstrecken. Der Schüler lernt das Buch mit andern Augen ansehn, mit größerem Verständnis und Interesse lesen, die dann fruchtbringend dem Unterrichte zu gute kommen. So wird sich dann „der Gedankenfaden der Lehrstunden" hinabstrecken bis zu den freien Beschäftigungen, „so daß das Streben hernach ohne Schulzwang fortgehe."*) So hilft die Privatlektüre eine Brücke bauen aus dem Gebiete, da die Zucht der lehrenden Liebe über den Zögling herrschte, hinüber in das Gebiet, da er nur der Zucht der Wahrheit unterstehen soll. Doch damit ist die Erörterung selbst schon an der Grenze des Gebietes angelangt, das der Erziehung gebührt. Bevor diese Grenze überschritten wird, muß noch ein Blick geworfen werden auf:

3. Die Kontrolle der Lektüre.

Daß eine Kontrolle der Lektüre stattfinden müsse, darüber ist man einverstanden: ohne eine solche würde der Nutzen auch der bestgewählten Bibliothek, der bestgeleiteten Lektüre illusorisch. Wie sie gehandhabt werden solle, darüber sind die Meinungen noch gespalten. Meist ist es wohl dem Lehrer überlassen, der die Bibliothek verwaltet, nach subjektivem Ermessen zu verfahren.**) Da wird dann wohl allwöchentlich oder auch alle 14 Tage ein Wechsel der Bücher vorgenommen; bei diesen kommt der Lehrer auf den Inhalt der zurückgegebenen zu sprechen, fragt nach dem und jenem, stellt hie und da etwas richtig u. s. f.***) Ob diese Art der Kontrolle wohl von Erfolg begleitet sein wird? Man bedenke dabei: 1. die Zeit von einer, selbst von einigen Stunden ist zu kurz, um in einer Klasse von mittlerer Stärke nur einigermaßen Revision halten zu können; 2. so nur auf sich angewiesen wird die Kontrolle selbst für den Schüler, der das Buch ge-

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht p. 417, 280.

**) Vgl. Wiese: Verordnungen 2c. p. 173.

***) Vgl. auch Schrader: Schülerbibliothek a. o. a. O.

lesen hat, als eine leidige Zugabe erscheinen; den übrigen, die zunächst kein Interesse an dem gerade besprochenen Buche haben, wird sie zu einer der langweiligsten Stunden werden, die nur des Schmökerns wegen in den Kauf genommen wird; 3. wird nach kurzer Zeit eine Revisionsstunde der andern so ähnlich werden wie ein Ei dem andern. Solche Art der Kontrolle dürfte unter Umständen einen lähmenden, nicht einen fördernden Einfluß auf die Lektüre ausüben.

Eine didaktisch fruchtbarere Art der Kontrolle involviert die Verordnung: „Außerdem hat der Geschichtsunterricht die Aufgabe . . . die geschichtliche Privatlektüre der deutsch geschriebenen Werke der Schülerbibliothek zu empfehlen und zu beaufsichtigen."*) Hier ist also der Disciplin i. e. dem Lehrer, der zur Privatlektüre anregte, gleichzeitig die Pflicht der Beaufsichtigung, der Kontrolle zugewiesen. Daß diese Art hier als die naturgemäße angesehen wird, dürfte nach dem oben (in Abschn. 2) gesagten evident sein. Die Kontrolle wird dann bei der Repetition des vorher im Unterricht behandelten Gegenstandes vorgenommen in einer Weise, die nach den im vorangehenden Abschnitte gegebenen Fingerzeigen ziemlich klar liegen wird. Dem subjektiven Ermessen des Lehrers bleibt auch hier noch ein ziemlich weiter Spielraum. Entweder arbeitet er die Ergänzungen, welche aus der Privatlektüre resultieren, in den Rahmen der Klassenrepetition hinein, den oder die mit dem Abschnitte vertrauten veranlassend, an den betreffenden Stellen ihre umfassenderen Kenntnisse zum Besten zu geben. Oder nach den einzelnen Wiederholungen läßt er, falls der Abschnitt sich dazu eignet, ein Gesamtbild von dem dazu Bestimmten vorführen u. s. w. In allen Fällen werden es sich die Betreffenden zur Ehre anrechnen, etwas zum allgemeinen Besten gleichsam zu Mitbelehrung ihrer Klassengenossen aus ihrem kleinen Schatze geben zu können. Und da ein allmähliches Heranziehen sämtlicher Schüler in den einzelnen Disciplinen stattfindet, wird eine schädliche Rivalität nicht zu befürchten sein.

Dabei wird ebenfalls manche Richtigstellung einer, trotz vielleicht im Voraus gegebener Winke, schiefen Auffassung erfolgen können; da wird der Klasse manche Anregung zu teil, die einen aus dem Unterrichte ihm bekannten Stoff angeht. Infolgedessen wird den Schülern, die das betreffende Buch noch nicht gelesen haben, von vorherein Interesse an demselben erregt und der Wunsch, es auch bald zu bekommen. Und ist für die einzelne Stunde auch nur ein kleiner Teil des Buches fruchtbar zu machen, jede Stunde zieht einen weiteren Teil heran.

Dann ist die Privatlektüre nicht eine Art notwendigen Übels; dann ist sie keine neben der Schulthätigkeit herlaufende, dieselbe aber nichts angehende Beschäftigung: sie ist so ein organisches Glied derselben, das seine Nahrung aus dem Mutterstamme der Schule zieht, dessen Funktion aber dem entsprechend auch dem Gesamtorganismus aufbauend und kräftigend zu Gute kommt.

*) Aus der „Instruktion für den geschichtlichen und geographischen Unterricht an Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen" von 1859. Wiese: Verordnungen rc. p. 91.

II. Wie ist die Leitung der Privatlektüre einzurichten, damit sie den Zwecken der Schulerziehung diene?

Ist das Ziel*) evangelischer Erziehung überhaupt: daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt; so hat die Schule als eine Anstalt, in der vor allem die Zucht der Liebe gleichsam eine Inkarnation erlebt, dies zu acceptieren und ihre Kräfte einzusetzen, daß es erreicht werde. Diese Tüchtigkeit des Menschen Gottes wird nun auch von ihr beabsichtigt in allem Thun, nicht nur da, wo sie geradezu Zucht übt, sondern auch in letzter Linie da, wo sie unterrichtet, erziehend unterrichtet. Diese Erziehung zur Vollkommenheit wiederum wird sich verschieden zu äußern haben nach den verschiedenen sittlichen Lebensgebieten: sie hat den Zögling in das rechte Verhältnis zu setzen zu seinem Gott; zu seiner menschlichen Umgebung, in engerem und weiterem Sinne (zur Familie und Gemeinde, zu Vaterland und Kirche); zur vernunftlosen Umgebung, soweit sie als Natur, als Kunst ihm gegenübertritt; zu sich selbst.

Für welche dieser Lebensverhältnisse kann nun die Privatlektüre der Schule hilfeleistend, miterziehend zur Seite treten? Für fast alle. Auf religiös-kirchlichem Gebiete kann sie mitwirkend sein, daß der Zögling eine christliche Lebens- und Weltanschauung gewinne; auf dem Gebiete des Gemeinlebens kann sie ihn hinleiten zur Vaterlandsliebe; den Werken der Natur und Kunst gegenüber kann sie ihn mitziehen zur Pietät gegen dieselben; und endlich kann sie ihn selbst zur Gewinnung einer innern Harmonie, eines ausgeprägt individuellen Lebens verhelfen.

Betrachten wir in Kürze diese verschiedenen Punkte:

1. Die Miterziehung zu einer christlichen Lebens- und Weltanschauung.

In der christlichen Schule soll jeder Zweig des Schulunterrichts den Stempel derselben tragen, soll jeder Akt der Schulzucht ein Ausfluß derselben sein; da muß auch die Privatlektüre auf ihre Förderung gerichtet sein. Wie wird das geschehen können? Zunächst dadurch, daß nichts von der im vorigen Teil berücksichtigten didaktischen Lektüre ihr widerspricht: alles in ihr muß vom christlichen Geiste getragen sein. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß auch außerchristliche Weltanschauungen (in der griechischen Mythologie, in der Schilderung heutigen heidnischen Götzendienstes) dem Schüler zum Bewußtsein geführt werden, aber als historisch überwunden oder zu überwindende, nicht als ideal zu erstrebende, zu realisierende.**) Die widerchristliche Anschauungsweise hat in der Jugendlektüre keinen Raum! Da hüten sich vor allen Dingen die naturkundlichen Schriften, für den heutigen Materialismus Propaganda machen zu wollen.

*) Nach Palmers Ev. Pädagogik p. 105. — Vgl. auch Ziller Grundlegung p. 16 ff.
**) Vgl. Kühner: Jugendlektüre ꝛc. p. 832.

Aber hier verdient noch eine besondere Gattnng der Jugendschriften erwähnt zu werden, die vor allen Dingen als Ziel haben soll, auf die Weltanschauung des Zöglings zu wirken: die Unterhaltungsschriften. Von mancher Seite werden sie als Jugendlektüre gänzlich verworfen oder als vom Übel nur mit Widerwillen zugelassen. Wenn Görth*) nur einem Leser „mit der Feder in der Hand" Berechtigung zuerkennen will, so ist es auch oben hervorgehoben, daß zwar die Privatlektüre zum Privatstudium überleite, zu ihm werde; aber nur angestrengte Geistesarbeit auch bei den freien Beschäftigungen dem Schüler zuzumuten — dazu ist die geistige Spannkraft des Knaben nicht hinreichend. „Sie (die Privatlektüre) soll nicht auf Unterhaltung berechnet sein, wird aber ebensowenig Sache der ernsthaftesten Kraftanstrengung sein."**) Es wird gegen die Unterhaltungsschriften geltend gemacht: sie untergraben den Sinn für ernste Arbeit, indem sie an gelegentliches Lernen gewöhnen; sie führen zur Lesewut u. s. f. Zugegeben, daß aus einem Zögling, der seine Bildung nur aus Unterhaltungsschriften schöpfen sollte, nichts gescheites werden' könnte: wem kommt es wohl in den Sinn, eine solche Forderung zu stellen? Nur als Zukost, als Würze bei der Privatlektüre, dürfen in den oberen Klassen die Unterhaltungsschriften auftreten; in den mittleren Klassen können sie mehr in den Vordergrund treten. Und was nun die Bemängelung des „gelegentlichen Lernens" betrifft: sollten denn unsere Zöglinge nicht genug in die spanischen Stiefeln des methodischen Lernens geschnürt werden können in den Schulstunden vom ersten Schultage an?***) Dürfen wir ihnen noch nicht einmal gestatten, in ihren Erholungsstunden ohne Methode, außer System etwas zu profitieren? Unbestritten ist der eminente bildende Einfluß, den der Umgang mit einer bedeutenden Persönlichkeit auf den Zögling ausübt. Ist eine solche etwa ein wandelndes System? Oder flößt sie ihren geistigen Gehalt dem Zöglinge etwa in nach Nummern geordneten Fläschchen ein? Die von Fall zu Fall erfolgenden, d. h. gelegentlichen Bethätigungen eines urkräftigen, vollsaftigen Geisteslebens sind es, die den Zögling hinanheben. Freilich stehen alle diese Bethätigungen da als Ausflüsse einer einheitlichen hohen Lebensauffassung, einer geläuterten Weltanschauung. Aber unter eine solche soll sich auch alles fügen, was der Jugend an Unterhaltungslektüre geboten wird — unter die höchste und reinste: die christliche Weltanschauung. Damit ist nicht gesagt, daß nur die Unterhaltungsschriften gelesen werden sollten, die sich das Signalement „christlich" selbst in den

*) A. a. O. So sehr der Verfasser an einer Töchterschule Veranlassung haben mag, gegen das nur genießende Lesen zu eifern, und so sehr der sittlichen Ernst, mit dem er es thut, Anerkennung verdient, so schießt er doch über das Ziel hinaus. Vgl. auch oben Anm. 3 auf S. 100.

**) Heiland: Deutsche Sprache a. o. a. O. p. 927.

***) Gar nicht daran zu gedenken, daß man sie ja St. Fröbel als Schutzheiligen von der Wiege an befehlen könnte.

Paß schreiben; aber wenn auch keine Silbe des Buches an das eigentlich religiöse rührt: dieses muß den Boden bilden, auf dem das Buch erwachsen, die unausgesprochene Voraussetzung, die mit keinem Worte verletzt wird. Und wenden wir das Wort des Heilandes: „Wer nicht wider mich ist, der ist für mich," *) und wohl mit Recht hier an, so haben wir eine reiche Anzahl tüchtiger Schriften, aus der für die Schülerbibliothek „das Beste als gut genug" ausgewählt werden kann. Ein zu starkes Betonen des Christlichen, ein Reden in der Sprache Kanaans mit Kindern, denen noch alle Herzenserfahrung abgeht, kann im Gegenteil Gefahren mit sich bringen: religiöse Frühreife ist, wie alle Treibhauspflanzen, keine natürliche Erscheinung; und ein gedankenloses Nachsprechen christlicher Formeln kann zur bewußten Heuchelei werden. Zwar darf das Buch in seiner stillen Sprache dem Zögling manches sagen, was dem Lehrer aus heiliger Scheu nicht über die Lippen will**): aber der, dem es gesagt werden soll, muß innere Anknüpfungspunkte dafür haben. Erst dem reiferen Zögling dürfen deshalb solche Schriften in die Hand gegeben werden, in denen ein positiv gläubiges Christentum zum Ausdruck gelangt: dahin ist verschiedenes von Stöber***), Glaubrecht, Schubert; speciell für Mädchen von Ottilie Wildermuth, Marie Nathusius†) u. a. zu rechnen. Für kleinere Kinder würden die von Ziethe herausgegebenen „Palmzweige" (soweit ich sie kennen gelernt habe) eine ganz geeignete Kost sein.

Ist nun aber ein Wurzeln in christlicher Lebensanschauung die conditio sine qua non für die Unterhaltungsschrift, so ist damit eine ganze Gruppe von solchen ausgeschlossen, die gerade heute einen so breiten Raum erobert hat, wie kaum ein andrer Zweig — weil sie zu Spottpreisen zwar, aber dennoch viel zu teuer ausgeboten werden —; es sind die sogenannten Indianergeschichten. ††) Da tummelt sich in Lebensverhältnissen, in welchen meist der Verfasser ebensowenig Bescheid weiß, als der Leser (ein hierin Bescheidwissen ist auch ganz überflüssig) eine wüste Phantasie in allerhand haarsträubenden, grausamen Lügen umher, um — ja zu welchem Zwecke? Man steht dieser Erscheinung wie einem Rätsel gegen-

*) Ev. Luk. 9, 50.

**) Vgl. Kühner a. o. a. O. p. 824.

***) Vgl. die liebevolle Charakteristik Stöbers von Lauckhardt: Pädagogische Studien. Neuruppin 1871. p. 226 ff.

†) Görths wegwerfendes Urteil über diese kann nur hervorgegangen sein aus Unkenntnis ihres Lebensganges und aus Widerwillen gegen das ausgesprochen Christliche. „Tendenziöse Frömmelei" ist es nicht, die bei M. Nathusius zum Ausdruck gelangt, sondern eine tiefe Frömmigkeit, die dann sehr ausgesprochen gegen die antichristliche Strömung der vierziger und fünfziger Jahre reagiert.

††) Vgl. hierzu die wenigen beherzigenswerten Worte des in diesen Tagen heimgegangenen Dietrich in seinem „Guten Rat". — Über andere den Indianergeschichten an die Seite zu stellenden Scharteken vgl. Lindner a. o. a. O. p. 366. Vgl. auch p. 294 ff.

über, aber einem albernen oder unheimlichen; nur eine bildliche Formel finde ich dafür: 's ist litterarischer Fusel; und als solcher zieht er seine besondere Trunksucht, sein specifisches Delirium, die Lesesucht, häufiger nach sich, als irgend eine andere Lektüre. Auf diese kommt die Rede bei der Individualität. Eine letzte Gattung von Lektüre sei zum Schluß hier noch erwähnt: die Jugendzeitschriften. Das einfach absprechende Urteil mancher, z. B. Kühners, Dietrichs, kann ich nicht unterschreiben*); sie könnten sogar als Präservativ oder als Medizin eine Rolle spielen, wo es sich um Lesesucht handelt. Eine Zeitschrift wie die „Deutsche Jugend" von Jul. Lohmeyer würde ich meinen Söhnen, wenn sie das 12. Jahr erreicht haben, unbedenklich in die Hand geben; und die Mutter findet für die Kleinsten manches Schätzbare darin zur mündlichen Mitteilung. — Wenn Kühner es perhorresciert, daß heute die Kinderlieder und Märchen der Jugend zum Lesen gegeben werden, statt diese aus der mündlichen Tradition der Eltern zu empfangen, so bin ich umgekehrt oft Zeuge gewesen von der innigen Freude des glücklich lesenden Knaben, wenn er in seiner Liederfiebel**) oder in seinem Märchenbuche Bekannte entdeckte, die er seit Jahren aus dem Munde der Mutter kannte und die er nun selber lesen konnte.

2. Die Miterziehung zum Patriotismus.

Diesen zu zeitigen, ist eine Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts; aber auch die Privatlektüre hat ihr Scherflein beizutragen. Und ein patriotisch begeistertes Buch dürfte keine schwere Aufgabe sein im Hinblick auf unsere preußisch-deutschen Geschichte, im Hinblick auf das glücklich erreichte Ziel der Hohenzollernarbeit. Aber die nationale Hochflut des vorigen Jahrzehnts hat leider auch den Schlamm der Tiefe aufgewühlt: das zeigen die noch nicht überwundenen socialen Wirren, das zeigen auch die widerwärtigen Parteikämpfe. Was mit Blut und Eisen gekittet wurde, das steht in Gefahr, in parlamentarischen Reibereien zerbröckelt zu werden, in Machtfragen der Fraktionen sich aufzulösen. Daneben macht sich die Sucht nach mühelosem materiellem Genusse breit: als ob wir Deutschen jemals dahin gelangen könnten, ohne Arbeit zu genießen, wir, die nach Osten und Westen toujours en vedette stehen müssen! Warmes Herz und feste Hand, das thut unserm Vaterlande not! Darum muß alles, was an historischer Jugendlektüre in die Bibliothek aufgenommen wird, den Stempel eines ungetrübten, begeisterten Patriotismus tragen***); keine Parteitendenz hat hier ein Recht, am wenigsten die

*) Vgl. auch Palmer: Ev. Pädagogik p. 410.

**) Die von Rochholz etwa.

***) Vgl. die Cirkular-Verfügungen vom 6. Dez. 1873 und vom 2. Febr. 1874. Dort werden besonders eine Anzahl von Werken empfohlen, die im Spamerschen Verlage erschienen sind, und solche von Ferd. Schmidt. Siehe, Verordnungen rc. p. 364 f., — der letztgenannte Autor hat sich freilich in späteren Schriften nicht eines so empfehlenswerten ungefärbten Patriotismus befleißigt. Vgl. den kurzen Artikel über seine 1878 herausgekommenes Werk: „Kaiser Wilhelm" in Nr. 55 des „Reichsboten" vom 7. März 1882.

einer Partei, welche höchstens in pomphaften Phrasen sich als patriotisch deklariert, in der That aber alles nationale Fortschreiten zu hemmen bemüht ist. Darum muß die dem Zögling zur Privatlektüre in die Hand gegebene vaterländische Geschichte, darum müssen die Lebensbilder und Biographien zu selbstloser Opferfreudigkeit und Arbeit für unseres Volkes Größe begeistern.

Dazu kann mitwirken die Freude an unseres Vaterlandes Schöne, welche die geographische Lektüre; die Freude an seinen geistigen Gütern, welche die Lektüre seiner klassischen Schriftwerke wenigstens anzubahnen hat. Kurzum, an erziehlichen Momenten zu einer patriotischen Gesinnung ist kein Mangel.

3. Die Miterziehung zur Pietät gegen Werke der Natur und der Kunst.

Wenn der Junge am ersten Christtage nach Tische heimlich sein Messerchen mit hinausnimmt, um die neue Trommel zu zergliedern, so würde das bei oberflächlicher Betrachtung als Akt eines „angeborenen Zerstörungstriebes" hingestellt werden. In Wirklichkeit liegt hier ein tieferer Grund vor. Da der physikalische Vorgang beim Tönen dem Kinde ein Geheimnis ist, sucht es nach irgend einem konkreten Gegenstande im Innern, der seiner Meinung nach die Ursache bildet. Dieser Wissenstrieb findet fast an jedem Spielzeug, an jedem nicht leblosen Gegenstande in der Natur einen geheimnisvollen Punkt, einen Haken, auf den es in seinen kindlichen Reflexionen stößt, an den eine ganze Reihe von „Warum" oder eine handgreifliche Untersuchung gehängt werden. Daß solche Entdeckungsversuche, besonders wenn jugendlicher Mutwille hinzutritt, leicht in Zerstörungslust ausarten können, muß zugegeben werden. Die Schulzucht wird hier oft genug einzuschreiten haben, aber auch die Privatlektüre kann helfend eingreifen. Es hat die naturkundliche Lektüre die Pflicht, das fremde, auch das vernunftlose Sein, die Heiligkeit des Lebens, respektieren zu lehren. „Verdirb es nicht, es ist ein Segen darin!" muß hier des Knaben Motto werden. Alle verfrühten Anleitungen zu Sammlungen sind vom Übel; wo sie eintreten, seien sie so gehalten, daß der wissenschaftliche Zweck in den Vordergrund tritt; daß Anweisungen zur Tötung belebter Wesen dahin abzielen, den Todeskampf zu kürzen, damit nicht Verleitung zur Tierquälerei gegeben werde.

In Bezug auf Werke der Kunst kann noch eine Gattung der Kinderschriften von besonderem Einflusse sein: die Bilderbücher. Dürfen sie überhaupt als in das Bereich der Schule fallend erachtet werden? Entschieden! Warum sollte nicht dem Schüler der untern Klassen, wenn auch nur als seltene Auszeichnung, als zeitweise Aufmunterung ein solches mit nach Hause gegeben werden?

Hier ist die Hauptforderung, daß nur gediegene, künstlerisch ausgeführte Bilderbücher dem Kinde in die Hand gegeben werden. Nur solche sind dazu angethan, auch als Gegenstand der Pietät zu gelten und zur Erzielung derselben

andern Kunstwerken gegenüber beizutragen. Alles unschöne, fratzenhafte, karrikierte ist dem Kinde unverständlich oder schädlich. Die à la Struwelpeter hergerichteten Machwerke sind Kindern dauernd nicht in die Hände zu geben*); diese hat wohl Palmer vorzugsweise im Sinne, wenn er behauptet: „Eine Masse von Bilderbüchern gehört von rechtswegen auf den codex librorum prohibitorum."**) Höchstens, wenn man sie mit Kühner als groteske Posse ansehen will, zeige man sie in einer lustigen Viertelstunde — damit aber abgemacht. Wenn der verdiente Lauckhard in seinen „Pädagogischen Studien"***) das Lob, das er dem Struwelpeter spendet, auf die Weise begründen will, daß er hervorhebt: diese Bilder seien desselben Schlages, wie sie die Kinder selber glauben zeichnen zu können; so liegt darin die Gefahr desselben für Kinder ziemlich deutlich ausgesprochen. Welchen Respekt hat wohl der Knabe vor seinen Kunstprodukten? Jetzt „malt" er sie mit wenig Kunst und viel Behagen — in der nächsten Viertelstunde liegen sie im Papierkorbe. Wird er solchen Fratzen mehr Pietät schuldig zu sein glauben? Und an diese nur grotesken Fratzen grenzen doch gar zu gefährlich die frivol-ordinären eines W. Busch; welcher gewissenhafte Erzieher will dem Zöglinge eine Propädeutik für diese in die Hand geben?

4. Die Miterziehung zur Individualität.

Hier ist zunächst der Ort, einer durch die Privatlektüre möglichen Störung der Individualität zu gedenken: der Lesewut. Sie steht, wie schon oben angeführt, zur wüsten Lektüre in demselben Verhältnis, wie Trunksucht und Delirium zum Branntweingenuß. Nur ist sie glücklicherweise im jugendlichen Geistesleben nicht so schwierig zu beseitigen, wie das ihr analoge Laster beim notorischen Trinker.

Was ist zu thun da, wo sie einzutreten droht oder da, wo sie schon vorhanden? Da besonders schlechte oder (da diese von der Schule auch so wie so nicht geboten würde) leichte, die Phantasie reizende, erregende Unterhaltungslektüre die Ursache ist, so gebe man lehrhafte, trockne Lektüre. Man verbiete ferner bei Ausschluß von der Lektüre das Wechseln der Bücher unter der Hand.†) Auch Zeitschriften sind gerade durch ihr oft getadeltes schnittenartiges Verabreichen des Stoffes imstande, hier prophylaktisch zu wirken: der Zögling muß sich gedulden, bis die „Fortsetzung folgt".

*) Siehe auch Dietrich a. o. a. O.

**) Ev. Pädagogik p. 298.

***) p. 186 f.

†) Vergl. die oben angeführte „Bibliotheken-Ordnung § 31: „Der Schüler darf das ihm geliehene Buch weder einem andern zum Lesen geben, noch gegen ein anderes mit einem andern Schüler vertauschen." Wiese: Verordnungen 2c. p. 177. — Solche Manipulationen dürften besonders dort zu fürchten sein, wo nach Art der Leihbibliothek Lesegebühren für das Buch erhoben werden.

Wenn nun aber trotz der Prophylaxis das drohende Übel da ist, was dann? Die Therapeutik wird freilich nicht seitens der Schule allein ins Werk gesetzt werden können. Da muß, wenn es nicht schon früher geschehen, Fühlung mit dem Hause genommen werden; nur durch gemeinsames Handeln beider Hauptfaktoren der Erziehung kann dem Übel gründlich beigekommen werden. Da das Übel sich dadurch herausgebildet hat, daß das Genußmittel der Lektüre unmäßig konsumiert worden ist, so ist in Bezug auf den Stimulus knappe Beschränkung oder zeitweise gänzliche Entziehung nötig. An die Stelle desselben treten andere Nebenbeschäftigungen: tüchtige Spaziergänge und Turnen besonders da, wo eine körperliche Rekreation vonnöten ist; auch andere mechanische Beschäftigungen, wie Papp- und Laubsägearbeit, Arbeit an der Hobel- oder Drehbank, Gartenarbeit, wenn größere Zöglinge zu kurieren sind; — mechanische Fertigkeit kann niemand, selbst in einem rein geistigen Beruf Schaden bringen. Weiter werden Musik und Zeichnen, wo nicht alle Anlagen mangeln, gute Dienste leisten; vor allem aber, weil das gestörte Gleichgewicht wieder hergestellt werden und dem planlosen Durchpeitschen von Büchern ohne jeden geistigen Gewinn ein Ende gemacht werden soll, ist strenges Durcharbeiten eines abgegrenzten Kapitals bei eingehender Kontrolle als diätetisches Hauptmittel anzuwenden.

Nach dieser die Störung des individuellen Geisteslebens betreffenden Erörterung noch eine Bemerkung über die Förderung, die demselben aus der Privatlektüre erwachsen kann. Die individuellen Besonderheiten sind es in den meisten Fällen, die den Zögling bei seiner Berufswahl leiten; und hier ist der Punkt, in dem die Privatlektüre oft klärend, fördernd gewirkt hat und wirken kann. Zeigt die Kontrolle der Lektüre, daß sich der Zögling dieser oder jener Disciplin mit besonderer Liebe oder Begabung zuwendet, so kann und soll die Leitung der Privatlektüre das berücksichtigen. Damit ist nicht gesagt, daß nun dem Zöglinge nur solche Lektüre gegeben werde, die in die bevorzugte Richtung einschlägt; das könnte zu früher Einseitigkeit, die geistig verkrüppelnd wirkt, führen.*) Auch schadet es nicht, durch zeitweise gänzliche Enthaltung der liebgewordenen Nahrung zu prüfen, ob die Disposition eine wahre, tiefe sei. Aber dann hat der leitende Lehrer auch die pädagogische Pflicht, zu thun was in seinen Kräften steht, um das berechtigte Interesse zu reinigen, zu stärken, zu leiten; und es muß ihm zu hoher Freude gereichen, wenn er sieht, wie ein geläutertes Streben sich immer reicher entwickelt, wie es zu einer die et nocte continuata lectio wird.**)

Hiermit dürften die wichtigsten Punkte in Bezug auf die Leitung der Privatlektüre angeführt sein — vielfach nur andeutungsweise, nirgends erschöpfend. Dazu

*) Ziller: Grundlegung 2c. p. 459.

**) Ibid. p. 315.

ist der Inhalt des Themas ein zu reicher, die nach dieser Seite hin gemachten Erfahrungen zu wenig öffentlich verbreitet. Was gegeben ist, das sind zum Teil Ideale, doch hoffentlich realisierbare. Doch wird die Schule allein nicht immer imstande sein, das zu thun, was vonnöten; sie wird selten in der Lage sein, das, was sie gethan hat, soweit zu führen, daß es in die Region der Lebensgrundsätze des Zöglings emporwachse. Es ist selten ein frivoleres Schulmeisterwort erfunden worden, als das: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft.“ Wohl uns, daß dem nicht so ist, die Verantwortlichkeit wäre riesengroß, niederdrückend, und kein fluchbeladener Stand wandelte über die Erde, als der Lehrerstand. „Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in der Hand, aber alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein. Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben.“*)

Und auf das der Schule anvertraute Kind wirken noch zwei andere Faktoren ein, teils gleichzeitig mit derselben, teils nach ihr: das Elternhaus und das öffentliche Leben; beide sind von ungleich größerem Einflusse auf den Zögling, beide können mit einem Schlage zerstören, was die Schule mühsam aufzubauen unternahm. — In Bezug auf die vorliegende Frage fehlt dem Elternhause vielfach ein geläuterter Geschmack für die Auswahl seiner Lektüre; derselbe wird verdorben durch die Ware, welche gewissenlose Buchhändler und litterarische Sudler auf den Markt fördern; und diese werden ihre Mache nicht eher einstellen, als bis die Familien durch reinere Bedürfnisse sie lahmlegen; beide bedingen einander, sei es zum Guten, sei es zum Schlimmen. Und das öffentliche Leben bringt dem Kinde selbst schon Gefahren in seiner Sphäre, abgesehen von der Rückwirkung des eben erwähnten Verhältnisses auf die heranwachsende Generation; bedenkt man zum Beispiel, wie Skribenten, die auf andern Gebieten Fiasko gemacht haben, gut genug zu sein glauben, für unsere Jugend zu schreiben — dann könnte die Perspektive auf alles, was Jugendlektüre und Jugendlitteratur heißt, durchaus trübe erscheinen.**) Gott sei Dank! es ist nicht nur Schatten, es ist auch Licht

*) Heiland a. o. a. O. p. 927. Vgl. auch Ziller in der Anmerkung 8 zu p. 41: „Übrigens hängt zwar die Zukunft eines Gesellschaftskreises von einer Mehrheit zusammenwirkender Faktoren ab, unter denen die Schule nicht der mächtigste ist. Aber“ — u. s. w.

**) Das ist auch der Eindruck, den die treffliche Kühnersche Arbeit in ganzen Partien macht. Vgl. z. B. a. o. a. O. p. 824—828. Wenn aber an den modernen Jugendschriften so herbe Kritik geübt wird, warum geht er dann (p. 804) kritiklos an der einzigen griechischen Schrift vorüber, „die ausdrücklich das, freilich gereifte, Jugendalter im Auge gehabt zu haben scheint, des Theognis Paränesen?“ Oder verdienen sie allein Lob, wie es ihnen Cramer in der „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum“ Bd. II, p. 87 ff. spendet? Stellen wie 283—286, 341—350, 361—364 u. a. doch wohl kaum. (Citiert nach: „Die Elegien des Theognis“ 2c. Deutsch von W. Binder, Stuttgart 1859.)

vorhanden. Wir haben nicht lange zu suchen nach solchen Häusern, in denen man weiß, was des Herrn „Wehe" über den, der dieser Geringsten einen ärgert, bedeuten will. Wir haben noch Jugendschriftsteller, die da wissen, daß über dem Eingang zum Gebiete, das sie betreten haben, die Worte Jehovahs flammen: „Ziehe deine Schuhe aus von deinen Füßen; denn der Ort, da du auf stehest, ist ein heiliges Land!"

Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar in Leipzig.

(Aus Briefen an einen Freund.)

XII.

Mein lieber Freund!

Ein hoher, wahrhaft idealer Zweck ist es, welchem die ganze Zillersche Pädagogik ausgesprochenermaßen dient: einen Menschen mit religiös-ethischen Idealen auszurüsten, und das nicht nur, sondern ihm auch Anleitung zu geben, diese Ideale durch sein Denken und Handeln in seinem Leben zu realisieren. Auf dieses Ziel zwecken all die Einrichtungen ab, welche eine lange, treu erarbeitete Erfahrung und ein reiches Wissen, ein energischer, auf die Erreichung des Ideals gerichteter Wille und ein eiserner Fleiß geschaffen, welche oft noch beim Lampenschein im Kreise seiner Schüler von Ziller selbst eifrig besprochen und erwogen wurden, um dann endlich in ihrer praktischen Anwendung die Feuerprobe zu bestehen. An jedem Teile des Systems, an jeder Bemerkung und jedem Gedanken, welche in den Aufsätzen und Werken Zillers und zum Teil auch seiner Schüler sich finden, haftet ein edler Schweiß; alles weiß von Sorgen und Überlegungen, von Mühen und ernstem Prüfen, von manch einsamer Stunde stillen Nachsinnens oder von manch heißem Strauß in dem Kreise der Zillerianer zu erzählen — und alles dieses strebt auf das eine Ziel hin, religiös-sittliche Charaktere heranzubilden, welche einen Schatz hegen, den weder Motten noch Rost fressen.

In großen Zügen freilich nur habe ich dir, mein lieber Freund, zu zeigen versucht, welches diese Überlegungen und Veranstaltungen sind und auf welchem Wege Ziller seinem Ziele zustrebt; es sind nur schwache Andeutungen, welche wir zum ernsten Weitereindringen in diese „Mysterien" anzuregen suchen. Heute, als zum Schluß, möchte ich noch einiges hinzufügen, was speciell in das Gebiet der Zucht hineingehört, um das bescheidene Bild, das ich dir entworfen, einigermaßen zu vervollständigen. Ich greife dabei nur einiges heraus, was mir zugleich charakteristisch und interessant erscheint, da das Ganze der Zuchtlehre zu umspannen ja ohnehin nicht innerhalb des Rahmens meiner Mitteilungen liegen kann.

Außer den Motiven zum sittlichen Handeln, welche der nach dem Grundsatze der Konzentration geleitete Unterricht in die Seele des Zöglings hineinlegt, giebt

es noch besondere Veranstaltungen, welche im Interesse der Zucht und Erziehung getroffen werden. Diese Veranstaltungen gehen mit dem Unterrichte selbst Hand in Hand, haben aber innerhalb desselben eine hervorragende Stellung, weil von ihnen ein erziehlicher Einfluß in besonders hohem Grade erwartet wird. Sie sind gewissermaßen die Höhepunkte in der Erziehungsarbeit, die von den Frühlingssonnenstrahlen einer höheren Welt verklärt auch in die Ebene der Alltagsarbeit ihre Wärme und ihr Licht hineinsenden sollen.

Hierher gehören zunächst die Schulandachten. Jeder Schultag beginnt in der einzelnen Klasse mit einer kurzen Andacht, wobei entweder ein oder mehrere Verse aus einem Choral gesungen werden, oder der Lehrer einen Schüler auffordert, im Namen der Klasse das Gebet zu sprechen. Ziller hielt nun besonders streng darauf, daß die Andachten vor Äußerlichkeiten resp. Veräußerlichung geschützt wurden, deshalb kein Taktschlagen beim Gesang, kein Singen aus dem Buche, vor dem Gebet keine anderweitige Beschäftigung der Kinder. Als Lieder (bei welchen immer ein Schüler anzustimmen hatte) traten u. a. auf: „Liebster Jesu 2c."; „Ach bleib mit deiner Gnade"; „O Gott, du frommer Gott"; „Befiehl du deine Wege"; „Wer nur den lieben Gott"; „Mein erst Gefühl 2c."; besonders gern aber „Laß mich dein sein und bleiben". Das Beten im Namen der Klasse wurde von Seiten der Schüler als etwas Ehrenvolles angesehen, und es durften dazu nur solche bestimmt werden, welche sich hinsichtlich ihres sittlichen Betragens zur Zeit solcher Ehre nicht unwürdig gemacht hatten.

Die ganze Andacht, Choral oder der als Gebet gesprochene Vers, mußten ein abgeschlossenes, von allen verstandenes Ganzes bilden, welches eine Beziehung auf den nachfolgenden Unterricht zuließ, so daß dieser daran anknüpfen konnte. — Daß jeder biblische Geschichtsunterricht mit einer besonderen Andacht begann, auch wenn die Stunde nicht die erste des Tages war, glaube ich schon früher einmal im Vorbeigehen gesagt zu haben.

Durch diese kurzen Schulandachten, durch welche weniger Affekt, aber eben deshalb größere Innigkeit des Gefühls erreicht wird, als in dem öffentlichen Kultus, soll eine echt religiöse Gesinnung immerfort genährt werden, der das Gute als realisierbar und das Streben darnach als nicht vergeblich erscheint. Da der Erfolg einer solchen Veranstaltung wesentlich von der Auffassung des Gebets abhängt, so scheint es mir am Platze, Zillers Meinung darüber kurz anzudeuten. Er sagt: „Ohne die Voraussetzung objektiver Gebetserhörung innerhalb des allgemeinen Weltplans und der dem Einzelnen gesetzten Bestimmung ist freilich überhaupt die Religion nicht geeignet, die Kraft des Willens wesentlich zu verstärken; dann läßt sich die Religion ersetzen."

Wurde so jeder Tag mit Gesang und Gebet begonnen, so versammelte sich an Sonn- und Feiertagen die Schulgemeinde in der Zeit von 11—12 Uhr Vormittags zu einer Erbauungsstunde, welche entweder der Direktor selbst

oder einer der Oberlehrer, meistens aber ein Praktikant abhielt. Der Besuch dieser Erbauungsstunde war freilich weder für die Lehrer, noch für die Schüler obligatorisch. Es wurde jedoch von den Lehrern erwartet, daß sie möglichst oft und zahlreich an derselben teilnahmen, und die Schüler wurden zum mindesten von Seiten der Lehrer, welche den Gesinnungsunterricht erteilen, bei passender Gelegenheit ausdrücklich mahnend daran erinnert; ja, dem Grund etwaiger Versäumnis wurde in der nächsten Religionsstunde nachgeforscht, und, wenn die Schuld an den Kindern selbst lag, wurde der Fall ins Individualitätenbuch eingetragen und sorglich behandelt, lag sie am Hause, mit den Eltern Rücksprache genommen. So kam es denn, daß nicht nur die Schüler fast immer vollzählig anwesend waren, sondern auch manche Eltern ihre Kinder in die Andacht begleiteten, was die Festlichkeit nicht wenig erhöhte.

Es war wirklich höchst feierlich, solch eine Sonntagserbauungsstunde im Seminar! Alle Blumen wurden dann im größten Klassenzimmer zum Schmuck der Fenster, des Lehrerpultes u. s. w. aufgestellt. Die Wandtafel trug von Schülerhand die Aufschrift: „Heut' ist der Tag des Herrn!" An der Wand hing die Tafel, welche die zu singenden Lieder anzeigte, auch von den Schülern in der technischen Beschäftigung selbst angefertigt; alles war sauber gereinigt und in den besten Stand gesetzt. Unter den Klängen unsers kleinen Harmoniums traten die Kinder mit ihren Eltern in sonntäglichem Kleide in das freundliche Schulzimmer, und wenn dann die Stimmen der Kleinen, der Eltern, der Lehrer und unsers lieben Professors, der immer anwesend war, in einem „Laß mich dein sein und bleiben" sich zusammenfanden, ging einem so recht das Herz auf. Die Feier selbst schloß sich im allgemeinen der Leipziger Gottesdienstordnung an. Sie begann mit einer meist gesprochenen Liturgie, aus welcher mir die Frage des Lehrers: „Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen?" und die Antwort der Schüler: „Wenn er sich hält nach deinen Worten!" unvergeßlich bleiben wird. Dann folgte die sogenannte Erbauungsrede oder Kinderpredigt, welche dem Herrn Professor immer vorgelegt werden mußte. Die Texte dazu wurden bei Beginn eines jeden Semesters festgestellt, und sodann für alle Praktikanten zur Auswahl im Lehrerzimmer aufgelegt.

Auch hier hatte man sich an pädagogische Gesichtspunkte zu binden. Die Erbauungsreden mußten möglichst an das Schul- und Familienleben der Kinder geknüpft sein und individuellen Charakterzügen derselben nachgehen. Das Individualitätenbuch gab hier eine Ausbeute. Anklänge an alle bedeutenden Ereignisse im Schulleben, wie z. B. an das Examen, an Schulfeste, Ferien, Reisen, Ausscheiden einzelner Mitglieder der Schulgemeinde, besonders auch an etwa vorgekommene eklatante Fälle der Zucht — an alles das mußten sich Anklänge durch die ganze Predigt hindurchziehen, und alles betend vor dem Throne des Höchsten niedergelegt werden. Natürlich wurden bei der Kinderpredigt, welche sich

streng an den Faden des Kirchenjahres hielt, so wenig als möglich Voraussetzungen für das Verständnis gemacht, deshalb wurden alle Erzählungen nicht etwa andeutungsweise, sondern ganz ausführlich gegeben, die Textesworte sorgfältig zerlegt und gegliedert: es handelte sich eben darum, möglichst verständlich und eindringlich den Kleinen gegenüber aufzutreten. — Den Schluß der Rede, deren Länge höchstens eine viertel Stunde in Anspruch nahm, bildete stets ein Gebet des Lehrers, an welches sich das Unservater, von einem Knaben gesprochen, anreihte. Dann sprach der Lehrer den Segen, welchen die Schüler resp. die Schulgemeinde mit einem gesungenen „Amen" besiegelte. Endlich schloß die Feier mit dem gemeinsamen Gesang: „Laß mich dein sein und bleiben" ab, welchem ein stilles Gebet folgte.

Es war wirklich immer eine ebenso erhebende wie einfache, innige und sinnige Feier, unsre Erbauungsstunde innerhalb der kleinen Schulgemeinde. Es legte sich ein Hauch aus einer andern Welt auf die Gesichter unsrer Kleinen, wenn Eltern, Schüler und Lehrer mit einander in einfacher Feier vor dem Herrn sich versammelt hatten; und die Ausschmückung des Schulzimmers, das auch sein Sonntagskleid angezogen und den Staub der Woche abgeschüttelt zu haben schien, paßte prächtig zu der Stimmung der Feier. Es mag hier in der Stille manches edle Samenkorn auf einen gut bestellten Boden gefallen sein, von dem es einst heißen wird: „Es trug Frucht hundertfältig!"

Ich kann mir nicht versagen, hier eine Reliquie Zillers mitzuteilen, ein Gebet, als Schluß der Rede eines Praktikanten bei der Weihnachtsfeier in der Übungsschule 1867 von Ziller selbst verfaßt:

„Lieber Gott, wir danken dir, daß du den Herrn Christus zu uns auf die Erde gesendet hast, um uns ein Vorbild zu sein, wie du willst, daß wir werden sollen. Verleihe uns Kraft, ihm immer ähnlicher zu werden. Treue Lehrer mahnen uns alle Tage daran, aber wir wissen, wie oft wir vergessen, was wir thun sollen. So präge es uns heute, in dieser feierlichen Stunde, recht tief in unser Herz, daß uns Christi Geist immer mehr erfülle und leite. Als der Herr Christus noch ein Kind war, hieß es von ihm: er wuchs und nahm zu an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und den Menschen. So gieb, lieber Gott, daß wir auch immer mehr wachsen und zunehmen an Weisheit, Alter und Gnade bei dir und den Menschen. Das sei unser Segenswunsch am heutigen Tage. Laß uns ihn erfüllen mit deiner Hülfe. Amen!"*)

Jeder größere Abschnitt des Schuljahres wurde vom Oberlehrer oder dessen Vertreter durch eine kurze Ansprache, Gesang und Gebet eingeleitet und beschlossen. Dabei waren, wie bei der allsonntäglichen Erbauungsstunde, alle

*) Dieses Gebet findet sich abgedruckt in der letzten Nummer des im Auftrage des Zillerschen Seminars zu Leipzig von M. Bergner und S. Hoffmann herausgegebenen „Pädagogischen Korrespondenzblattes." (Mai 1883.)

Klassen versammelt. Es ist das eine schöne Sitte des Schullebens, welche den Mittelpunkt alles Erziehungsunterrichtes von seiten der Zucht in der rechten Weise hervorhebt und Ziller hat Recht, wenn er in seiner „Grundlegung" fordert, daß die Schulakte nicht durch Erörterung pädagogisch-wissenschaftlicher, schulpolitischer, kulturpolitischer 2c. Fragen ausgefüllt werden sollen (wie z. B. die Abiturienten-Entlassungen), sondern daß diese Schulakte sittlich-religiöse Sammelpunkte seien, durch welche sich die Jugend, ähnlich wie bei der Konfirmation, erhoben und für den höchsten Lebenszweck wie für ihre selbständige künftige Lebensstellung erweckt und begeistert fühlte. Ja, damit die Hauptsache der Lehr- und Erziehungsanstalten, das, was allen Unterricht (es sei an einer höheren oder niederen Schule!) durchziehen und vollendet aus ihm hervorgehen soll, um so gewisser nicht versäumt werde, stellt er die gerechte Forderung, daß selbst in der Bildung des Lehrers die allgemeine, religiös-philosophische Bildung stärker hervortrete als sein Wissen in einem besonderen Fache. Gewiß ein richtiger Gedanke, denn ein Lehrer, welcher ebenso Vorbild als Präceptor sein soll, ist als bloßer Fachmann, etwa als einseitiger Philologe oder Mathematiker, so sehr der Ergänzung bedürftig, daß er schlechterdings nicht als imponierendes und leuchtendes Vorbild gelten kann, ja im Gegenteil gar zu leicht in den Augen seiner Schüler die Rolle einer lächerlichen und komischen Figur zu spielen anfängt. Also ein ganzer Lehrer, wenn man seinen Zögling zu einem ganzen Menschen erziehen will!

Weiter sind es die Schulfeste, welche der zuchtgemäßen Einwirkung auf den Zögling dienen sollen. Dieselben haben deshalb nicht nur einen weltlichen Charakter, sondern tragen immer auch den religiösen Beziehungen des Festes Rechnung.

Da haben wir zunächst als patriotische Feste die Tage der Schlacht bei Leipzig (18. Okt.) und bei Sedan, welche des Morgens durch Deklamationen und Vorträge von Seiten der Schüler, durch die Rede eines Praktikanten und gemeinsame Gesänge, des Abends durch Freudenfeuer und Freudenlieder festlich begangen wurden. Den Königsgeburtstag hebt ein Schulaktus ähnlicher Art und gemeinsamer Spaziergang des Nachmittags von den übrigen Tagen ab. Daran schließen sich noch Gartenfeste und gemeinsame Spaziergänge, so der Maigang, das Johannisfest, der Tauchaer Jahrmarkt und das Fischerstechen, wobei Spiel und Ansprache abwechseln. Zuweilen giebt es sogar kleine dramatische Aufführungen, von denen ich selbst einmal eine gesehen habe. Es war ein sehr harmloses Spiel: die Schildbürger in ihrer Rathausversammlung und hernach eine dramatische Darstellung der „Schwabenstreiche" im Kreuzzug. Waffen, Kopfbedeckungen, Schilde, alles hatten die Kleinen sich selbst gemacht und das primitive, aber stellenweise für die kleinen Buben ganz geschickt arrangierte Spiel machte einen kindlich unschuldigen, geradezu liebenswürdigen Eindruck. Die Höhe

der Begeisterung war in dem Moment erreicht, wo man „zur Rechten und zur Linken, einen halben Türken heruntersinken“ sah, was die Kleinen so darstellten, daß auf der Schwelle einer Thür nach beiden Seiten nicht ein halber, sondern ein ganzer resp. zwei ganze Türken umsanken. Natürlich waren auch zu diesem Feste Eltern und Freunde eingeladen und erschienen.

Alle diese Feste, an welchen sich die Praktikanten lebhaft beteiligten, waren höchst passende Gelegenheiten, sorgfältig auf die Individualität der Kinder einzugehen und dieselbe zu unterstützen. Schon die Vorbereitungen brachten längere Unterhaltungen mit ihnen, Eingehen auf ihren Gedankenkreis und ihre Lebensverhältnisse, ihren künftigen Beruf, gemeinsames Durchdenken und Durchsprechen alles hierher Gehörigen zur Förderung eines wertvollen Strebens wie von selbst mit sich. Für die von seiten der Schüler zu haltenden Vorträge wurde stets die ganze Klasse präpariert, und der Vortragende erst bei dem Aktus vom Direktor bestimmt, wobei jedoch kein Zwang zum Auftreten stattfand, da nur aus den sich Meldenden der Betreffende erwählt wurde.

Zu allen diesen Schulfesten mußten die Kinder der oberen Klassen die Angehörigen der Schüler schriftlich einladen, auch waren die Programme, von Schülerhand sauber geschrieben, am Tage des Festes auf die Plätze verteilt. Überhaupt ging das ganze Arrangement — wenigstens schien es so — von den Schülern selbst aus, sie waren die Einladenden, die Ausführenden, die Lehrer führten nur die Aufsicht.

Das Hauptfest im ganzen Jahre, und den Kindern wie den Lehrern bei weitem das liebste war das Weihnachtsfest. Hat dieses Fest ohnehin schon den besonderen Charakter eines Kinderfestes, — feiert man doch das Kind, das auf Erden kam, um die Kindlein zu sich kommen zu lassen, — so machte das Zusammensein all der Kleinen aus der Bewahranstalt und der Schule mit Eltern und Lehrern bei so festlicher Gelegenheit die Feier noch besonders erhebend und weihevoll.

Ich will es nicht unternehmen, eine solche Weihnachtsfeier im Zillerschen Seminar zu schildern, mein lieber Freund. Die frohe erwartungsvolle Kinderschar um den geschmückten grünen Tannenbaum gedrängt; die fröhlichen Weihnachtslieder mit den kindlichen, reinen Stimmen; die Begebenheiten des großen Weihnachtsabends von den Allerkleinsten in ihrer naiven Weise erzählt; die Vorträge und Weihnachtsliedchen; die feierliche Ansprache des Oberlehrers, bei der manch Kindes- und Elternauge feucht wurde; und nachher die Freude der Kleinen an all den reichlichen Geschenken; ihr Herumeilen von den Eltern zum Lehrer und von da wieder zu den Mitschülern und ihren schönen Herrlichkeiten — — Alles das muß man mit erlebt und gesehen haben; man sah deutlich, es war ein herzliches und inniges Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer, Lehrer und Eltern, und wenn er selbst, der Direktor, durch die kleine Schar sich drängte, mit

jedem redend und mit jedem sich freuend, da ruhten Auge und Herz gern auf dem lieblichen Bilde, das sich da in der kleinen, bescheidenen Schulstube so still und unbemerkt, fern von dem Getriebe der Großstadt und auch fern von dem Schreien und Rufen der sog. Weisheit und Gelehrsamkeit auf der Gasse und in der Öffentlichkeit, in kindlicher Einfachheit entrollte. Wahrlich ein herrlicher Beruf, Lehrer und Erzieher zu sein, wenn man diesen Beruf so ideal und hoch auffaßt, wie unser Ziller es gethan! Alle Künste und Wissenschaften bilden einen mehr oder weniger toten Stoff, die Erziehungskunst hat lebendige Seelen und nach Gottes Ebenbild geschaffene Geister zu einem idealen Ziele hinzuführen und heranzubilden, und sie würdig zu machen der ewigen Weihnachtsfreude in einer anderen Welt.

Das Hauptgeschenk, welches auf den Weihnachtstisch der Kinder gelegt wird und zugleich auch das schönste und nützlichste ist, ist ein feingeschriebenes Reisebillet für die sommerliche Schulreise, auf welchem der Zielpunkt der Reise angegeben ist. Diese Reiseziele sind für die Volksschule von Ziller selbst in folgender Weise bestimmt (die Routen kannst du auf der Karte verfolgen, lieber Freund):

1. Schuljahr: Über Breitenfeld nach Grasdorf, Taucha, Borsdorf und nach Leipzig zurück.

2. Schuljahr: Über Kl. Liebenau nach Halle, Giebichenstein und durch den Waldweg von Lützschena zurück.

3. Schuljahr: Über den Bienitz zur Mündung der Luppe, nach Merseburg und über Dürrenberg, Kötzschau, Altranstädt zurück.

4. Schuljahr: Von Lützen über Kitzen, Groitzsch, Lucka nach Altenburg und durch die Pleißenaue, die Haardt, über Zöbigker, Lauer zurück.

5. Schuljahr: Durch das Universitätsholz über Lindhardt nach Grimma, über den Kohlenberg nach Wurzen, durch die Hohburger Schweiz über Eilenburg zurück.

6. Schuljahr: Roßbach, Freiburg, Weißenfels, Hohenmölsen, und über Pegau, Eythra zurück.

7. Schuljahr: Hubertsburg, Colmberg, Riesa, Meißen, Nossen über Leisnig zurück.

8. Schuljahr: Über Göhren, Borna, Rochlitz, Glauchau nach Zwickau und bis zur Prinzenhöhle.

Ich teile dir diese Reiseziele, lieber Freund, deshalb so ausdrücklich mit, damit du siehst, wie genau auch das Kleinste und Geringste in dem Ganzen des Systems durchdacht und überlegt ist. Wenn man nämlich diese Reisepläne genauer betrachtet, so wird man finden, daß auch hier ein systematischer Fortschritt stattfindet, wie die Reisen analytisches oder methodisches Material bieten, wie sie den Unterricht stützen und beleben und gerade in dieser Anordnung für das betreffende Lebensalter und die Unterrichtsstufe das Passendste sind. Inwiefern sie das sind, das auszuführen und zu erläutern würde zu weitläufig sein.

Schon lange wird solch eine Reise, welche seit Weihnachten den Mittelpunkt des Gesprächs der Schüler bildet, auch im Unterricht vorbereitet. Was von Geschichte und Sage und von den geographischen Verhältnissen betreffs des Reiseweges und -Zieles schon bekannt ist, wird zusammengestellt; die Reisekarte, welche alles dieses enthält und nach welcher sich die Schüler auf der Reise zu orientieren haben, wird in der Klasse gezeichnet; in den Sing- und Turnstunden werden die Reiselieder fleißig geübt; in den Unterhaltungsstunden das Notwendige durchgesprochen. Den Tag vor der Abreise tritt alles reisefertig und mit dem geschnürten Ränzel an, um Anzug und Gepäck revidieren zu lassen. Am folgenden Morgen, gewöhnlich in aller Frühe, versammelt sich die kleine Reisegesellschaft zu einer gemeinsamen Andacht, welche aus einer Ansprache und dem echten Reisechoral: „Befiehl du deine Wege“ sich zusammensetzt, um dann unter den Klängen eines Abschiedsliedes, etwa „Nun Ade, du mein lieb Heimatland“ die noch schlafende Stadt in frischem, fröhlichem Marsche zu verlassen.

Ich habe leider nie das Vergnügen gehabt, eine solche Schulreise (die oft bis zu 8 Tagen dauerten) selbst mitzumachen, aber was ich darüber von Lehrern und Schülern habe erzählen hören, war immer so verlockend, daß ich für mein Leben gern einmal mitgewandert wäre. Da giebts tausenderlei anzustaunen, zu bewundern, zu erklären, und der Oberlehrer muß gut präpariert sein, wenn er auf jede neu- und wißbegierige Frage der Reisegesellschaft will antworten können. Jeder Morgen wird mit einer Andacht, meist unter freiem Himmel, auf einer Anhöhe mit schöner Aussicht, oder in einem dichten Hochwald, oder in lieblichem, flußdurchschnittenen Thälchen feierlich begonnen, und dann wird die Wanderung durch Berg und Thal angetreten. Mittags wird nur gefrühstückt, die Hauptmahlzeit am ersehnten Ziele abends um 5 oder 6 Uhr gehalten. Nachts wird meist auf einer Streu geschlafen, was den Jungens überaus interessant und sehr lustig vorkommt. So gehts einen Tag um den andern, und die gehabten Erlebnisse werden nach dem Mittagsfrühstück in die Reisebücher eingetragen.

Von solch einer Schulreise wird ein ungeheurer Nutzen sowohl für den Unterricht, als auch für die Charakterbildung mit Recht erwartet. Hier im Beisammensein unter den verschiedensten Lebensverhältnissen, im Regen und Sonnenschein, tags beim Marsche und abends beim Spielen im behaglichen Wirtszimmer können die Lehrer die Charaktere ihrer Zöglinge am besten kennen lernen, und nach ihren Erfahrungen in der Behandlung der Individualitäten sich richten. Andrerseits bringt es die Gesellschaft mit sich, daß der eine dem andern sich fügt, die Härten und Schärfen sich gegenseitig abreiben; man lernt Anstrengungen und Strapazen ertragen, sich gegenseitig aufmuntern und unterstützen — kurz es treten die Forderungen, die im Leben die Gesellschaft an den einzelnen stellt, hier lebhaft an die Kleinen heran und bereiten so die Kinder auf ihr zukünftiges Dasein vor. Von dem unterrichtlichen Ertrag einer

solchen Reise brauche ich wohl nicht zu reden; es giebt kein Unterrichtsfach, das nicht sein Kontingent davon erhielte.

Aber vor allen die ethisch-religiöse Seite einer solchen Reise! Die Kinder werden daran gewöhnt, in allen Lebensverhältnissen und Lebenslagen sich an den Herrn zu wenden, der über dem Leben des einzelnen zu Gerichte sitzt und die Geschicke der Völker leitet. Gerade die wesentlich veränderten Umstände, unter welchen Andacht und Gebet wie ein ewiges, ja selbstverständliches Gesetz und Handeln sich wiederholt, sind besonders dazu angethan, diese Sitte in das Herz der Kleinen tief einzuprägen, so daß allmählich an ihre Stelle immer mehr ein echtes, religiöses Bedürfnis treten kann. Auch aus zufälligen Ereignissen, Begebenheiten, Situationen auf solch einer Reise läßt sich ungesucht viel edles Material herausarbeiten; es gehört allerdings ein Lehrer dazu, dem das geistige und geistliche Wohl seiner Zöglinge so am Herzen liegt, daß er alles treulich und geschickt zur Erziehung seiner Schutzbefohlenen benutzt. Dann wächst auf solch einer Schulreise die sittliche und religiöse Erkenntnis der Kinder ganz überraschend, dann gehört auch die Schulreise zu den Licht- und Höhepunkten, von denen ich oben gesprochen, dann wird unter Gottes Segen eine schlichte, einfache Schulreise zu einem wahren Emmausgang!*) — — —

Ich schließe meine bescheidenen Mitteilungen. Gern habe ich mich all der Freuden, der frohen und ernsten Stunden im Seminar, der Arbeit und der Erholung, des Zusammenseins mit jenen fleißigen, begeisterten Jünglingen in Leipzig noch einmal erinnert; gern habe ich wieder einmal alles durchlebt und durchdacht, — da steht mir die lichtvolle Gestalt unsers lieben Herrn Professors besonders lebhaft vor der Seele und es mischt sich ein schmerzlicher, schwermütiger Zug in all die freundlichen Bilder. Es ist der Schmerz um den Heimgegangenen, „wahrhaft christlichen Weisen", der mitten aus seinem reichen Schaffen durch Gottes unerkennbaren Ratschluß abgerufen wurde. Was er uns gewesen, ein Lehrer, Vater, Freund, Berater — es läßt sich gar nicht ersetzen. Seine edle Begeisterung, seine Aufopferung und Hingabe, sein ideales Streben war für alle, die mit ihm in Berührung kamen von kräftigendem, belebendem, wahrhaft erziehendem Einfluß. Es ist wahr, was der Vertreter eines größeren Kreises an seinem Grabe gesprochen: „Er war uns das Muster einer durch und durch sittlichen Persönlichkeit von wunderbarer magnetischer Kraft." Und dieser sein Einfluß ging weit über Deutschlands Grenzen hinaus. Aus den nachbarlichen Gefilden Österreich-Ungarns kamen sie, aus den Thälern der Schweiz, aus Serbien, aus Rußland, aus Griechenland, der Türkei, Nordamerika, Ostindien;

*) Eine solche Schulreise findet sich anziehend und interessant geschildert in oben genanntem Korrespondenzblatt unter dem Titel: „Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser" von Max Bergner, einem verdienten früheren Oberlehrer am Zillerschen Seminar. (Jahrgang 1881, Nr. 1—6.)

ja der Bischof Wahram Mankuni schrieb in jenen traurigen Tagen aus Edschmiazin in Armenien: „Ziller hat sich nicht nur den Dank der armenischen Jugend, sondern auch des Landes erworben. Möge die Begeisterung, welche er in allen seinen Schülern entzündet hat, zur Ehre seines Namens fortdauern durch alle Zeiten." Ja, es wird an der armenischen Hochschule in Edschmiazin zum Behufe des Studiums von Zillers Schriften seit kurzem die deutsche Sprache gelehrt, und an einem nach Zillerschem Muster errichteten Seminar unterrichten armenische Jünglinge nach unsrer Methode die armenische Jugend. 6 Professoren sind aus dem Zillerschen Seminare hervorgegangen, welche auf ausländischen Universitäten Zillersche Pädagogik docieren; von denen einer, Nahlowsky aus Graz, über seinen Lehrer in einem Briefe schrieb: „Glücklich, wem es wie unserm Ziller vergönnt war, eine so lichte Spur des Erdenwallens zurückzulassen, auch wenn seine Pfade nicht immer dornenfrei gewesen!" Ja, eine lichte Spur ließ er zurück, unser Ziller, und ein Denkmal ist ihm errichtet, freilich nicht aus schimmernden Marmorsteinen und aus blinkendem Erze, aber ein treues liebevolles Andenken und eine dankerfüllte Erinnerung in den Herzen aller, die ihn kannten, und die jener lichten Spur nachstreben und mitbauen helfen an dem großen, majestätischen Bau, zu dem er im Schweiße seines Angesichts Pläne und Ideen, sowie Material geschaffen. Und jener Bau wird weiterschreiten und weiterwachsen, und mag die Arbeit gestört und gehemmt werden, er wird weitergeführt im Sinne des Meisters, dessen genialer Geist den Plan ersann. Einst aber wird das gewaltige Bauwerk vollendet und prächtig dastehen: das schönste Denkmal, das ein Mensch sich setzen kann. Jene Worte aber, welche die Mutter eines Seminarschülers in Leipzig mit hellem Seherblick in jenen, für das Seminar so schweren, traurigen Tagen über Ziller geschrieben, werden sicherlich in Erfüllung gehen: „An dem Gestorbenen werden sich die Worte der heiligen Schrift erfüllen: „Die Lehrer werden leuchten, wie des Himmels Glanz, und die, so viele zur Gerechtigkeit weisen, wie die Sterne immer und ewiglich!"

Dein Freund —m.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Reminiscenzen aus der XIV. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Bremen.

2. Über das richtige Verhältnis zwischen Schule und Kirche.

Über diese brennende Frage in der deutschen Schulgeschichte nachzusinnen, dazu gab die Versammlung uns zweimal eine vortreffliche Gelegenheit, einmal

direkt durch die Ansprache eines „liberalen" Geistlichen, das andere Mal indirekt durch die Äußerungen des „konservativen" Bremer Kirchenblattes über den Vortrag von Dr. Dittes.

Diese Auslassungen sind um so interessanter, weil die Ansichten des liberalen Theologen den Ansichten des liberalen Dr. Boodstein (in dem Seminarblatte des Herrn Dr. Kehr), und die Wünsche des „Bremer Kirchenblattes" den Wünschen, Verdächtigungen und Schmähungen der „rechtgläubigen" Theologen in der „Ev.-luth. Kirchenzeitung" zum Teil diamentral gegenüberstehen.

Der protestantenvereinlerische Pastor Dr. Portig sprach sich über dies Verhältnis in seiner Begrüßungsrede an die Versammlung nach dem stenographischen Bericht folgendermaßen aus:

„Wo die Schule tagt, da darf die Kirche sich nicht in Nacht und Schweigen hüllen, (Bravo!) da muß die Kirche, die ihr Wesen und ihre Aufgabe recht versteht, der Schule den Ausdruck ihrer freudigsten Sympathie aussprechen." — — „M. H., hier in Bremen finden Sie eine wahrhaft freie Kirche. Das berühmte Wort „freie Kirche im freien Staate", in gewissem Sinne wenigstens ist es hier verwirklicht. Hier in Bremen ist die echt protestantische Kirche, hier ist die echte Gemeindekirche auf dem Grunde des Gemeindeprincips und der vollständigsten Selbstverwaltung der Gemeinde in ihren kirchlichen Angelegenheiten aufgebaut." — „Wir Geistlichen sind hier gewöhnt, uns zu betrachten als die Diener der Gemeinde und die Gehilfen ihrer Freude, wie der Apostel sagt, nicht als die Herren ihres Glaubens (Bravo!). Darum, hochgeehrte Vers., befinden sich auch Schule und Kirche hier, Gott sei Dank, in einem gesunden, freundschaftlichen Verhältnisse zu einander, ohne Herrsucht auf der einen und ohne Eifersucht auf der andern Seite. Hier ist Friede zwischen Schule und Kirche; beide betrachten sich als zwei Freundinnen, die in der schönsten Harmonie miteinander arbeiten an der einen großen Schule der Erziehung des Menschengeschlechts; sie betrachten sich beide als Menschenfischer, um Menschen zu fangen für das Reich Gottes, das ja eine harmonische Bildung des Menschen fordert, eine allseitige Bildung, ebenso die Bildung des Gemüts und des Gewissens, wie die Aufklärung des Verstandes, damit der Mensch ein freier, starker und selbständiger Mensch werde und sich behaupten könne im Kampfe des Lebens. Schule und Kirche betrachten sich hier als zwei **gleichberechtigte** und gleich **notwendige** Kulturmächte, deren Herzschlag dem Wohle des Volkes gilt, und sie sehen nicht ein, warum nicht beide in aufrichtiger, gegenseitiger Hochachtung an ihrer Aufgabe arbeiten sollen, indem jede von beiden die andere auf ihrem Gebiete anerkennt und fördert. Die Schule giebt hier den Religionsunterricht; und ich möchte wünschen, daß sie sich denselben niemals nehmen läßt (Bravo!), aber sie giebt ihn hier ohne Katechismus, frei aus der Bibel heraus und ohne bestimmte konfessionelle Färbung und dogmatische Richtung. Der Prediger übernimmt dann den Unterricht und führt ihn einige Jahre weiter, — der Prediger, den sich die Familie vollständig frei erwählt hat, und der nun den Kindern diejenige dogmatische Richtung giebt, welche die Eltern wünschen. Schule und Kirche stehen sich bei dieser Arbeitsteilung gut."

Soweit Herr Dr. Portig. Wir sehen uns veranlaßt, seinen schön gesprochenen Worten ein paar Bemerkungen hinzuzufügen.

Dies ideale Verhältnis zwischen Schule und Kirche sollte und könnte, wenigstens in Bremen, so sein, wie Redner es schilderte. Eine Schulverfassung, wie sie in der „Leidensgeschichte" empfohlen wurde, könnte bei einer ihr entsprechenden Kirchenverfassung dasselbe schon herbeiführen. Leider aber ist dies Verhältnis in allen Stücken auch hier in Bremen in Wirklichkeit nicht so ideal. Unseres Wissens existiert zwischen Kirche und Schule hier im allgemeinen kaum ein eigentliches Verhältnis, weder ein freundschaftliches noch ein feindliches, und zwischen den einzelnen Kirchen und den sog. Staatsschulen erst recht nicht. Friede herrscht hier allerdings gottlob zwischen beiden; aber zu einem Freundschaftsverhältnis, einem „mit einander Arbeiten in schönster Harmonie, dazu ist zunächst erforderlich, daß die unseres Erachtens vorhandenen Lücken in der bremischen Kirchen- und Schulverfassung — wenn wir von einer solchen reden dürfen — ausgefüllt werden, um eine Basis für ein solches Verhältnis zu schaffen. Es würde jetzt mehr oder weniger in der Luft schweben. Die negativen Wünsche hinsichtlich der Schulverwaltung, wie sie die „Leidensgeschichte" aufstellt, also die Beseitigung der technischen Inspektion seitens der Geistlichen und was damit zusammenhängt, sind in Bremen längst erfüllt worden. In den meisten stadtbremischen Volksschulen haben die Geistlichen leider gar nichts zu schaffen. Darum herrscht hier Friede zwischen Schule und Kirche, darum „erkennt jede die andere auf ihrem Gebiete an" und muß sie anerkennen — wenigstens in der Regel. Unsere positiven Wünsche aber sind bis dato unerfüllt geblieben, und darum haben beide noch nicht in ein Verhältnis treten können, nicht einmal in ein gutes Bekanntschaftsverhältnis, geschweige denn in ein Verwandschafts-, in ein Freundschaftsverhältnis. Weil infolge dessen die beiderseitigen Herzenswünsche auf der einen wie auf der andern Seite unbekannt bleiben oder höchstens als Stadtgespräch oder durch die Tagesblätter zu Ohren kommen, so kann denn auch einmal zeitweilig der „Friede" gestört werden, namentlich dann, wenn eine Hand die andere waschen soll ohne gegenseitige Berührung oder hinter dem Rücken, wo man nichts sehen kann, wie uns die Geschichte des „Minimalmaßes des religiösen Memorierstoffes", wie sie seinerzeit sogar den „nordwestdeutschen Lehrertag" beschäftigte, deutlich genug lehrt. Wären Kirche und Schule Freundinnen, so wäre es selbstverständlich, daß sie alles mit einander beratschlagen, wenigstens aber doch das, was sie beide gleich nahe angeht, wie z. B. der Religionsunterricht mit seinem „Memorierstoff". So giebt es in Bremen eine aus Geistlichen und Laien zusammengesetzte „Kirchenvertretung"; daß aber die Schule als solche dort ein Wort mitreden darf, daß die bremische Lehrerschaft dorthin ihre Deputierten zu senden hat, ist uns nicht bekannt. Eine der Kirchenvertretung ähnlich zusammengesetzte Schulvertretung giebt es auch in der schulfreundlichen freien Republik Bremen leider noch nicht. An den Volksschullehrerkonferenzen beteiligt sich kein Geistlicher, weder an der „Konferenz bremischer Volksschullehrer", deren Mitglieder vorwiegend stadtbremische Kollegen sind, noch auch an der „Konferenz bremischer Landschullehrer". Daß die Geistlichen sonst irgendwie wegen gemeinsamer Berufsinteressen mit den Lehrern verkehren, ist uns nicht bekannt, nicht einmal aus dem Landgebiet her, wo der Geistliche doch noch die allgemeine Inspektion über die Ortsschulen hat. Wenn sie mit einigen, die zugleich Kirchendiener sind, Umgang pflegen sollten, so geht uns das nichts an.

Kurzum, ein Freundschaftsverhältnis zwischen Schule und Kirche als solche ist leider nicht vorhanden.

Aus dem Verhalten der Geistlichkeit hier wie anderswo ließe sich vielleicht der Schluß folgern, daß sie — von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, — wenn sie in der Schule nicht herrschen kann, es verschmäht zu dienen mit der Gabe, die sie empfangen hat, daß, wenn sie den Herrscherstab niederlegen muß, auch die „freundschaftliche" Teilnahme an Freud und Leid der Schule, also das Interesse für dieselbe aufhört; ja, man könnte sogar lautredende Zeugnisse aus ihrer eignen Mitte dafür beibringen. Doch obgleich der Schluß nahe liegt, so wollen wir ihn lieber nicht ziehen; denn bei einer genaueren Untersuchung wird man finden, daß die Ursache des Zurückhaltens tiefer liegt und vielfach auch die Lehrerschaft kein vertrauenerweckendes Entgegenkommen zeigt, und zwar aus derselben Ursache. Denn die Wunden, die die Regulativperiode nicht bloß der „Lehrerfrömmigkeit", sondern auch dem Vertrauen der Lehrer zur Kirche und zur Geistlichkeit geschlagen, sind noch längst nicht vernarbt und die Geistlichen, welche in der „Ev.-luth. Kirchenzt." u. s. w. ihre Stimme gegen die berechtigten Wünsche der Schule erhoben haben, sorgen dafür, daß sie fürs erste nicht dazu kommen. —

Eine andere Bemerkung hätten wir zu dem simultanen Religionsunterricht zu machen.

Aus den Worten des Herrn Pastor Dr. Portig könnte man vielleicht den Schluß ziehen, Bremen habe Simultanschulen. Und thatsächlich scheint denn auch nicht bloß das politisch-liberale Publikum, das alle Tage so viel über die „Zwietracht säenden konfessionellen" Schulen anderer Städte und Länder liest, während man in Bremen kein Wort darüber spricht, dieser Meinung zu sein. Aus einem „Br. Kirchenblatt"-Artikel könnte man ebenfalls diesen Schluß ziehen. Ja, es giebt sogar Lehrer, die das zu glauben scheinen. Doch wenn ich dem Leser mitteile, daß in den bremischen Schulen dieses Jahr wochenlang von dem Reformator Luther, von dem Ablaßschwindel, von der Abgötterei mit Heiligenbildern u. s. w. erzählt, daß das „Ein' feste Burg ist unser Gott" ebenso laut und frei gesungen wird, wie in jeder preußischen Schule, daß in dem amtlichen „Lehrplan für Landschulen des bremischen Gebiets" der erste Grundsatz lautet: „Der Religionsunterricht ist der wichtigste Gegenstand der Volksschule u. s. w.," der zweite: „Zur Erreichung dieser hohen Aufgabe dienen der Schule Bibel und Gesangbuch, Katechismus und Kirchengeschichte u. s. w." und der neunte: „In der Kirchengeschichte kommt es darauf an, die innere und äußere Entwicklung des Christentums, insbesondere die der protestantischen Kirche, in ihren Hauptzügen darzulegen," — so wird er gewiß nicht mehr von bremischen Simultanschulen reden. Die Katholiken haben ihre eigene Schule und werden sie in einer protestantischen Stadt auch sicherlich nicht so leicht preisgeben, wie z. B. die österreichischen Protestanten ihre mit Blut erkauften protestantischen Schulen durch den Ruf nach Simultanisierung dem Katholizismus geopfert haben. Allerdings protestantisch-konfessionell sind die bremischen Schulen nicht; die Unterschiede zwischen Reformierten, Lutheranern und Unierten dürfen also nicht parteiisch berührt werden. Das elfte Gebot jenes Lehrplans lautet daher: „Der Unterricht über den Katechismus bleibt, wie bisher, dem Prediger vorbehalten," was unseres Erachtens durchaus nicht ausschließt, daß man nicht die klassischsten Aussprüche des Heidelberger und des Lutherschen Katechismus gelegentlich verwerten darf.

Das Organ des Herrn Pastor Dr. Portig, das „Deutsche Protestantenblatt",

verficht allerdings so viel wir wissen auf das Entschiedenste die Simultanschulen. Es wundert uns das, weil es doch stets so entschlossen gegen den Katholizismus kämpft. Wer aber so viel vom Protestantismus und so wenig vom Katholizismus hält, der sollte doch auch zu der Überzeugung kommen, daß es nicht wohlgethan ist, die Lehrer im Religions- und Geschichtsunterricht den Eiertanz machen zu lassen, und der sollte doch auch so viel von seinem Glauben halten und ihn den Kindern so früh wie möglich wünschen, damit er bei ihnen auch in der Schule mit dem gesamten Geistesleben verwachse. Es mag einer unseres Erachtens so „orthodox" oder so „liberal" sein wie er will, so lange er sich aus Überzeugung zum Protestantismus bekennt, muß er als Pädagoge und als Protestant gegen Simultanschulen sein; es sei denn, daß andere Gründe vorlägen, die alle Gegengründe aufzuwiegen imstande wären. —

Die Auslassungen des „Bremer Kirchenblattes", des Organs der strenggläubigen Theologen in Bremen, verdienen ohne Frage die größte Beachtung. Denn sie unterschieden sich wesentlich von den Ansichten ähnlicher Kirchenblätter. Schon das muß uns Respekt vor diesem „orthodoxen" Blatte einflößen, daß es in seinem Bericht über die Lehrerversammlung auch einem Dittes die ihm gebührende Achtung zu zollen vermag, trotzdem es seine Ansichten, über die Simultanschule z. B., entschieden bekämpft. Wem nun aber die Beurteilung der Lehrerwünsche von Dr. Burk, Pfarrer Röck, den Artikelschreibern der „Ev.-luth. Kirchenzt." u. s. w." noch in den Ohren summen, der muß sich vollends von den Wünschen dieses Blattes gleicher Richtung doppelt angenehm berührt fühlen, wenn es sagt:

„Wir sind Gegner einer völligen Trennung der Schule und Kirche und wünschen den Zusammenhang von Kirche und Schule aufrecht erhalten und gepflegt zu sehen. Die Schule soll der Familie, der Kirche und dem Staate gleichmäßig dienen und müssen deshalb alle drei Faktoren im Schulvorstande ihre Vertretung finden. Der Ortsgeistliche wird demnach immer dem Schulvorstande anzugehören haben und gewiß ein reiches Feld gottgesegneter Thätigkeit finden. Dagegen ist es aber **eine einfache und billige Forderung der Gerechtigkeit**, wenn das rein Technische dem Schulvorsteher (Hauptlehrer) und seinem Kollegium übertragen wird. Es kann die Beaufsichtigung des Pädagogischen, des Unterrichtlichen, Methodologischen und rein Technischen dem Ortsgeistlichen nur dann unterstellt werden, wenn er seine Qualifikation dafür nachweist. Die Kirche und ihre Organe (??), was wir zu unserer Freude hiermit ausdrücklich konstatieren möchten, stehen diesem berechtigten Wunsche des Lehrerstandes seit Jahren nur wohlwollend gegenüber." (Als Beispiel wird jene Zuschrift zur Leidensgeschichte von einem rheinischen Pfarrer und Schulinspektor citiert. Ev. Schlbl. 1881 Nr. 18.) — „Kirchlicherseits (?) hat man es schon länger anerkannt, daß zur Beaufsichtigung nicht ein sechswöchentliches Hospitieren an irgend einem preußischen Seminar genügt. Die Meinung aber, daß auch in diesen rein technischen Dingen der Geistliche geborner Schulinspektor sei, erscheint uns, man verzeihe den Ausdruck, als ein bloßer Kandidatenwitz, und christliche Kreise erweisen der Schule und Kirche einen schlechten Dienst, wenn sie mit einer gewissen Hartnäckigkeit dem Ortsgeistlichen auch die Beaufsichtigung des rein Technischen unter allen Umständen überwiesen haben wollen. Wem es daran liegt, an

seinem Teile zur Lösung dieser Frage freundlichst die Hand bieten zu wollen, dem empfehlen wir als Lektüre Dörpfelds „Leidensschule". Man sage nicht: Wie die Suppe gekocht werden muß, weiß ich nicht, wohl aber wie sie schmecken muß! Einen solchen Mann, so meinen wir, würde kein Hotelier der ganzen Welt zum Oberkoch machen."

In den Augen der strenggläubigen Bremer Geistlichen muß also die „Leidensgeschichte" nicht wie bei dem Herrn Konsistorialrat Dr. Burk „die Schrift eines Hypochonders" sein, wohl aber müssen sie, weil sie doch für den Artikel ihres Organs verantwortlich sind, auch niemand von ihnen bis dato gegen jene Forderung protestiert hat, nach dem Urteil ihres Amtsbruders, des Herrn Pfarrer Röck, als „christliche" Geistliche „abgedankt" haben, denn sie lassen sich ja auch wie Herr Dörpfeld dazu herbei, „mit dem antichristlichen Teile der heutigen Welt in ein und dasselbe Horn zu stoßen", wie er sich ausdrückt. Zu diesen Geistlichen, die man in Bremen die „orthodoxen" nennt und deren es in der Stadt allein ein volles Dutzend giebt, gehören aber ein O. Funcke, ein Zauleck, ein Schluttig, ein M. Zahn, der Inspektor der „norddeutschen Missionsgesellschaft" u. a. Herr Dörpfeld befindet sich darum noch in guter und überall geachteter Gesellschaft. Für die Theologen der „Ev.-luth. Kirchenzeitung" ist es „das Selbstbewußtsein, das Standesbewußtsein der Lehrer, das sich gegen die Institution der geistlichen Inspektion aufbäumt;" für die Theologen des „Br. Kirchenbl." ist die Beseitigung derselben „eine einfache und billige Forderung der Gerechtigkeit".[1]) Dies Kirchenblatt will dem Ortsgeistlichen das Pädagogische u. s. w. nur dann unterstellt wissen, wenn er seine Qualifikation dafür nachgewiesen, wozu ein sechswöchentlicher Hospitierkursus an einem Seminar noch wenig nützt; es erscheint demselben der Ausdruck: „der Geistliche sei geborner Schulinspektor" als ein „Kandidatenwitz"; es vergleicht einen nicht in der Praxis und Theorie erprobten Geistlichen als Schulinspektor einem Küchenpfuscher, den „kein Hotelier der ganzen Welt zum Oberkoch machen würde"; — ein Schulmann, ein früherer Lehrerbildner und jetziger Oberaufseher derselben, Herr Dr. Boodstein, urteilt: .... „ein Eindringen in die eleusinischen Geheimnisse der Unterrichtstechnik und Methodik ist unentbehrlich u. s. w." Das Kirchenbl. empfiehlt die „Leidensgeschichte" als Lektüre jedem Leser, der nur „an seinem Teile zur Lösung dieser Frage freundlichst die Hand bieten will", die Leser des Kirchenblattes sind aber nicht ausschließlich die ein bis zwei Dutzend Bremer Geistlichen, sondern es sind die Laien, die kirchlichen Gemeindemitglieder, denn das Blatt ist eben ein Gemeindeblatt; für Herrn Dr. Boodstein, den Schulmann, steht unumstößlich fest, „daß das Dörpfeldsche Buch (sogar) in den Lehrerkreisen sehr bittere Früchte für die Volksschule und deren Lehrerstand zu zeitigen dürfte geeignet sein" und er daher „das Erscheinen des Buches nach den verschiedensten Richtungen hin bedauern muß" u. s. w. u. s. w.

Gewiß, so lange man wie der „praktische Schulmann" in der „Ev.-luth.

[1]) Den gemeinen Schimpfereien auf den Stand der „Mietlinge" im zweiten Artikel der Luthardtschen Kirchenzeitung können wir die Ehre nicht anthun, sie mit den Auslassungen eines Portig und des „Br. Kirchenblattes" in Parallele zu stellen. Doch wollen wir gerne zur Ehre der Bremer Geistlichen bemerken, die Worte des Herrn Dr. Portig bestätigend, daß auch sie „meist nur als Prediger und Seelsorger, nicht aber als Leiter der Gemeinden auftreten" und trotzdem oder gerade deswegen die meisten einen guten, einige aber einen sehr guten Kirchenbesuch haben.

Kirchenzt." verlangt, daß der Geistliche nicht bloß als Prediger und Seelsorger, sondern vor allen Dingen als „Leiter" in der Gemeinde auftreten soll, so lange man wähnt, daß sich das Christentum nach der Methode der militärischen Disciplin in die Menschen hineinkommandieren und hineindekretieren läßt, und so lange man der Ansicht Vorschub leistet, daß die Geistlichen nur die aktiven und die Laien die passiven Mitglieder der Kirche sind: so lange wird man auch mit allen Mitteln die Meinung vertreten, daß mit der Beseitigung der technischen Inspektion der Geistlichen das Christentum unterminiert werden wird. Wo man aber, wie unter den Bremer orthodoxen wie liberalen Geistlichen, der Ansicht frei und öffentlich huldigt, daß das Christentum nur die selig machen kann, die aus freiem Willen und innerster Überzeugung daran glauben, daß zur Erweckung und Stärkung dieses Glaubens vornehmlich Predigt, Seelsorge und Anreizung zu christlichem Lebenswandel und christlichen Liebeswerken dienen und daß endlich jeder Laie, also auch der Lehrer, als Glied der christlichen Kirche auch die heilige Verpflichtung hat, in derselben und für dieselbe aktiv thätig zu sein, — da braucht man zur Verteidigung der geistlichen Inspektion keine Miene zu machen, da kann man sogar als Geistlicher in der Gemeinde dafür wirken, eine Kirchspielsschule freiwillig an den Staat abzutreten.

Daß aber übrigens nicht bloß Bremer Theologen so denken, sondern auch noch andere, und zwar durchaus strenggläubige, im Interesse der Kirche und der religiösen Jugenderziehung dieser Meinung sind, mag konstatiert werden durch einige Sätze aus der Schrift: „Die natürliche Moral christlich beurteilt und angewandt auf die Gegenwart in Kirche, Schule und innere Mission von Detlev Zahn, Pastor. Gotha. 1881."

„Der Segen, den ein frommer Lehrer einer Generation spenden kann, ist unendlich groß."

„Unter andern Hindernissen war auch der Kampf um die sociale Stellung des Lehrerstandes für Erweckung der Frömmigkeit nicht förderlich. Mit der Errichtung der Lehrerseminarien wurde der Lehrerstand ein ganz anderer wie früher. Vielfach sind es begabte Knaben aus einfachen Lebensverhältnissen, welche mit geringen Kosten in jetzt fünfjähriger Beschulung vom 15. bis 20. Jahre eine Ausrüstung erhalten, welche, wenn auch nicht alle, so doch einige befähigt, durch nachfolgende Studien einen Bildungsgrad zu erwerben, welchen nicht immer jeder studierte Mann hat. Der Beruf des Volksschullehrers bleibt immerhin ein mühsamer und bescheidener, aber er ist nicht mehr der des früheren Küsters und Schulmeisters. Wenn eine solche Wandlung vor sich geht, ist es thöricht, die etwaigen Überschwänglichkeiten dadurch beseitigen zu wollen, daß man den Stand duckt. Der einzige Weg ist, daß man die dem höheren Standesbewußtsein entsprechende größere geistige und sittliche Reife verlangt."

„Darin haben es nun vielfach die Vertreter der Frömmigkeit versehen. Es schien fromm zu sein, den Lehrerstand in der Demut zu erziehen; aber das ist sehr verhängnisvoll, wenn die geistlichen Erzieher und die zu erziehenden Lehrer im socialen Kampfe mit einander stehen."

„Auch mancher Junker hielt es für christlichen Patriotismus, seinen Dorflehrer möglichst kurz zu halten. Die Lehrer hätten nicht Menschen sein müssen, wenn sie bei solcher Lage nicht Argwohn gegen christliche Frömmigkeit, welche in solchen Vertretern ihnen begegnete, überhaupt geschöpft hätten." —

„Daß der Seelsorger zugleich Vorgesetzter des Lehrers ist, ist historisch herkömmlich, es spricht auch manches dafür; aber die Frömmigkeit der Lehrer ist dadurch nicht gerade gefördert worden. Der Seelsorger fragt sich oft, ob seine geistlichen Bemühungen, die Lehrer als praecipua membra der Gemeinde für den Herrn zu gewinnen, nicht erfolgreicher sein würden, wenn diese ihn nicht als ihren Vorgesetzten ansähen, sondern nur als Hirten und Freund. Hat der Pastor aber erst das Herz des Lehrers für den Herrn gewonnen, dann hat er auch die ganze Schule."

.... „Frömmigkeit läßt sich weder befehlen, noch kommt der je zu religiösen Erfahrungen, der nur (wie das der Fall sein wird, wenn der Geistliche als Vorgesetzter die Frömmigkeit fordert) das Minimum leisten will." —

„Das muß von gläubigen Christen, Pastoren und Politikern herzlich und dringend um des Glaubens willen verlangt werden, daß sie die Regulativperiode nicht als die christliche verteidigen."

„Es wird viel Geduld und Liebe kosten, den Schaden, welchen die Regulativperiode der Schule und besonders der Frömmigkeit in der Lehrerwelt geschlagen, zu überwinden."

„Die Kirche hat großes Interesse an der Schule; aber damit ist nicht gesagt, daß Familie, Staat und Kirche gleich berechtigte Faktoren auf dem Schulgebiete seien. Die beiden ersteren sind natürlicher, die letztere ist geistlicher Art und kann mit ersteren nie koordiniert werden." —

„Daß die Lehrer selbst in der Leitung des Schulwesens mitwirken, ist äußerst wichtig; denn nur auf diesem Wege allein scheint sittliche Ordnung erzielt werden zu können. Darum sollte das Institut der Hauptlehrer eingeführt werden. Ein Teil der Geschäfte, welche bisher der geistliche Aufseher zu leisten hatte, kann sehr gut und besser von den Hauptlehrern übernommen werden. Auch auf dem Lande lassen sich ohne gar zu große Schwierigkeiten etwa vier Schulklassen unter einen Hauptlehrer stellen, der in monatlichen Konferenzen mit Übungen im Unterricht und Erörterung von Unterrichts- und Verwaltungsfragen an einem freien Nachmittage und durch monatlichen Besuch jeder Schule, wozu er allerdings an drei Nachmittagen im Monat, sich von den Kollegen muß vertreten lassen, sehr guten Einfluß ausüben kann."

„Erst bei voller Durchführung der natürlich-sittlichen Basis des Schulwesens kommt dieses unter Gesetz und Zucht, und wird so ein Vorhof zum Heiligtum, ja, öffnet sich von selbst zur Aufnahme christlicher Frömmigkeit, wenn die Diener der Kirche nur wahre Zeugen ihres Herrn sind."

„Der Pastor hätte genug Einfluß auf die Schule, wenn er Mitglied des Schulvorstandes ist und Zutritt zu allem Unterricht hat, über dessen Beschaffenheit er jährlich berichten darf." —

„Der Streit um Simultan- und Konfessionsschule ist seitens der Linken viel zu leidenschaftlich und auch unverständig, und seitens der Rechten zu massiv geführt worden. An der Agitation der letzteren konnte der sich nicht freudig beteiligen, der im Gedächtnis behielt, wie sehr sich die Rechte an der Schule versündigt hatte. Von wahrer Sinnesänderung war wenig zu merken. Wie ernst hatten christliche Schulmänner die Kirche an die Bedeutung der Schule erinnert und die Hirten um mehr Teilnahme für dieselbe dringend

gebeten, aber vergeblich. Es waren nur sehr vereinzelte, die sich an den Konferenzen der Lehrer beteiligten. Sobald es sich aber um Standesrechte handelte und den Besitztitel der Schule, da wachte das Interesse plötzlich auf."

„Der gesetzlich Orthodoxe kann in Bezug auf persönliche Christlichkeit sehr, sehr nachsichtig sein, wenn nur das Gesetz des Glaubens unterschrieben wird. Weiter noch geht darin der Jesuitismus, welcher die Simultanschule auf die Tagesordnung brachte." —

„Der Schaden, welchen etwa ein regulativischer Direktor (er ist jetzt in noch höherem Schulamt) dadurch anrichtete, daß er bei einer Unterrichtsübung kommandierte: „falsch gebetet, noch einmal!" ist viel größer als der, daß hie und da einige Simultanschulen auftauchen."

Soweit Herr Pastor Zahn. Vielleicht dienen diese citierten Worte nicht bloß den nach der Erhaltung privilegierter Herrschaft und Rechtstitel in Betreff der Schule mit nur leider zu oft unlautern Mitteln ringenden Theologen und Politikern als Spiegel, sondern sie veranlassen am Ende auch manchen Leser, sich mit der interessanten Schrift selbst zu beschäftigen; gerade ihrer „stark praktischen Tendenz" wegen verdient sie es, vollauf gewürdigt zu werden.*) —

Nach Windthorsts Prophezeiungen soll bekanntlich der Kampf um die Schule ein noch heftigerer werden, als der Kampf zwischen Rom und Deutschland je gewesen ist. Daß die Ultramontanen darin von den hochkonservativen protestantischen Geistlichen und Junkern werden unterstützt werden, liegt auf der Hand. Ist doch der Kampf im protestantischen Lager leider schon aufs neue ausgebrochen. Welchen Schaden er der Kirche und der Schule „und besonders der Frömmigkeit in der Lehrerwelt" abermals schlagen wird, läßt sich noch nicht absehen. Er wird davon abhängen, inwieweit sich die einzelnen Parteien auch fernerhin vom Boden der „natürlichen Moral" entfernen werden, insbesondere inwieweit die eine Partei der andern oder — genauer ausgedrückt — der eine Erziehungsfaktor dem andern, der eine Schulinteressent den übrigen die Rechte abstreiten wird, die ihnen von Rechts wegen gebühren. Will die Geistlichkeit auch fernerhin die Schule als bloßes Werkzeug benutzen und die Lehrer nicht als Mitarbeiter am Reiche Gottes anerkennen, so wird in Preußen, Mecklenburg u. s. w. das Zwangsverhältnis zwischen Kirche und Schule aufrecht erhalten bleiben und der bei vielen Lehrern vorhandene, auf ganz natürlichem Wege entstandene „Pfaffenhaß" wird sich vermehren. Da aber die Religiosität und die Kirchlichkeit sich nicht befehlen läßt, so darf die Kirche sich nicht wundern, wenn sie dann an den Disteln und Dornen keine Trauben und Feigen finden wird. Aber auch für Bremen und andere Staaten, wo die technische Inspektion der Geistlichen vielleicht für immer als beseitigt gelten darf, ist dieser Kampf nicht gleichgültig. Der Indifferentismus zwischen Schule und Kirche würde nur dadurch vergrößert, der Indifferentismus, der bereits in Bremen zu bedauern ist und der mit der Zeit bewirken wird, daß die Schule am Herzblatt und die Kirche an ihren Nährwurzeln erkranken wird. Denn die Wunden, die der preußischen Lehrerschaft geschlagen werden, fühlt auch

*) Anmerk. d. Red. Die Zahnsche Schrift ist bekanntlich auch im Anhange der „Leidensgeschichte" schon angelegentlich empfohlen worden. Es freut mich sehr, daß der Herr Verf. des obigen Artikels hier Gelegenheit nimmt, jene Empfehlung nachdrücklich zu unterstützen, — und das um so mehr, da man auf der gegnerischen Seite die bekannte Taktik befolgt, das Zahnsche Buch totzuschweigen. D.

die Bremische Lehrerschaft, und der Kampf, den jene zu kämpfen hat, wird auch von dieser mitgekämpft, wenn auch unbewußt. Wir müssen darum wünschen, daß die Bremer Geistlichen mit ihren Kirchenblättern im Interesse der Kirche wie der Schule den Lehrern nicht bloß bei festlichen Gelegenheiten Worte des Friedens widmen, sondern daß sie stets zeigen, daß sie die Schule als Freundin der Kirche, als gleichberechtigte Mitarbeiterin an dem Werke der Menschenerziehung im Weinberge des Herrn anzuerkennen bereit sind, auch dadurch, daß sie ihre „Freundin" und ihre Freunde gegen feindliche Angriffe verteidigen, wie z. B. gegen die Verdächtigungen, welche die aus ihrer Mitte stammenden sechs kritischen Stimmen*) wider die Wünsche dieser Freundin erhoben haben; daß sie immer wieder Notiz nehmen von ihren Leiden und Freuden; daß sie in Verkehr treten mit der Lehrerschaft als solcher u. s. w. Unseres Erachtens berühren sich die Berufs- und Standesinteressen zweier Stände nirgends so nahe, als bei den Geistlichen und den Lehrern, und ohne Frage können beide im Verkehr mit einander sehr viel lernen und ihre Arbeit gegenseitig in vieler Beziehung fördern. Dazu gehört aber, daß jeder Stand die berechtigten Vorzüge und Eigentümlichkeiten des andern vollauf anerkennt und respektiert — „ohne Herrschsucht auf der einen und ohne Eifersucht" und Mißtrauen auf der andern Seite. Daß die Kluft zwischen akademischer und seminaristischer Bildung, insoweit sie bei unserer Frage in Betracht kommt, nicht mehr so unüberbrückbar ist, wie man in der Regel anzunehmen scheint, möge man doch daraus ersehen, daß im Preußischen bei den Mittelschullehrer- und den Rektoratsprüfungen weit mehr Akademiker als seminaristisch gebildete Lehrer durchfallen.

Nur dann, wenn die Schule an der Losung: „Christliche Civilisation!" festhält und die Kirche nicht vergißt, daß auch sie eine christliche Civilisation zu erstreben hat; wenn die Lehrer die Geistlichen als die Hauptträger dieser christlichen Civilisation, als die treuen Wächter und Hüter der Frömmigkeit, der Tugend und der Religion respektieren und respektieren können, und wenn die gesamte Geistlichkeit sich hinfüro nicht zu „vornehm dünken" wird, wie sich der Direktor der Franke'schen Stiftungen in Halle, Dr. O. Frick, ausdrückt, sich mit der Volksschulpädagogik, ja mit der Pädagogik überhaupt gründlich zu befassen, wenn sie sich dazu herbeilassen wird, sich, wie Curtmann verlangt, „mit der Schule gründlich auszusöhnen, d. h. Schulkenner und Schulfreunde zu werden," — nur dann werden Portigs Worte Thatsache werden und es wird das richtige Verhältnis zwischen Kirche und Schule eintreten.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Schriften für den deutsch-sprachlichen Unterricht.

11. Preußischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Herausgegeben von Preuß und Vetter. 225., der neuen Ausgabe einhundert und zwölfte neu bearbeitete Auflage. Mit Abbildungen. Für evangelische Schulen. Mit neuer Orthographie. Königsberg, J. H. Bon. 1882. Preis, gebunden: 1 M. 25 Pf.

Dieses Lesebuch gehört immer noch zu den besten, die unsern Schulen geboten werden. Die Auswahl der Lese-

*) Siehe „Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte" vom Herausgeber d. Bl.

stücke im ersten („belletristischen") Teile ist eine vortreffliche. Der zweite („realistische") Teil entspricht fast vollständig den berechtigten Forderungen, die in diesen Blättern wiederholt an ein für die einfachsten Schulverhältnisse bestimmtes Realienbuch gestellt werden. Einige leicht zu ergänzende Bindeglieder würden eine wünschenswerte Abrundung herstellen.

Eine Gruppe Sprichwörter und Denksprüche ist nach den 10 Geboten geordnet, eine andere nach den verschiedenen Satzformen. Beide werden den das Buch benutzenden Lehrern lieb sein. Desgleichen auch die Beispiele zu Formularen und Geschäftsaufsätzen. Die Anzahl der meist recht charakteristischen Abbildungen ist aus wohl zu billigenden Gründen nicht groß. Jedem Exemplar wird die Heimatskunde der betr. Provinz gratis beigegeben. Die „Heimatskunde" der Provinz Brandenburg ist bearbeitet von Strübing, Posen von Baek, Westfalen von Keller, Sachsen von Kriebitzsch, Rheinprovinz von Dr. Wirtgen, Hannover von Guthe, Schlesien von Adamy, Pommern von Linke, Hessen-Nassau von Stoll, Schleswig-Holstein von Fr. Harder, Ostpreußen von Vetter.

12. Poetische Blumenlese oder Grundlagen für den Unterricht in der Poetik und Litteraturgeschichte. Ein Lese- und Bildungsbuch für mittlere und höhere Schulen von Leineweber. Trier, Stephanus. 1882.

Eine in mehrfacher Hinsicht gute Auswahl! Sie ist geordnet sowohl nach Dichtungsarten wie auch nach Dichtern (Register)! Die beigefügten knappen, trefflichen Erläuterungen enthalten die nötigsten Wort- und Sacherklärungen, Grundgedanken und Gliederung (Disposition).

Es fehlen: Das ältere Volkslied, Proben aus Liedern der „Minnesänger," aus Sprüchen der ältern Didaktiker (wie Freidank, Logau, J. Scheffler rc.), aus Kirchenliedern. Ganz unberücksichtigt sind auch geblieben: Uz, Wieland, Hölderlin, Scheffel. Von Arndt wäre zu wünschen: „Wer ist ein Mann rc.," „Der Gott, der Eisen wachsen ließ rc." und eins seiner Kirchenlieder; von Bürger eins seiner Sonette und „Blümchen Wunderhold;" von Chamisso: „Schloß Boncourt," „Salas y Gomez;" von A. Grün: „Martinswand" und der „letzte Dichter;" von Herder ein paar Proben aus den „Stimmen der Völker;" von Klopstock eine Probe aus dem „Messias" und „Eislauf." Diese Ausstellungen und Wünsche wären wohl bei einer neuen Auflage zu berücksichtigen.

13. Die deutsche Litteraturgeschichte in ihren Grundzügen. Zum Gebrauche an höhern Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete von L. D. Greiner. Dritte, neubearbeitete Auflage. Nördlingen, Verlag der C. H. Beckschen Buchhandlung. 1882.

Die vorliegende Schrift ist, wie das „Vorwort" mitteilt, aus dem litteraturgeschichtlichen Unterricht erwachsen, den der Herr. Verf. zwanzig Jahre hindurch bei Seminarzöglingen zu erteilen hatte.

Bemerkenswerte Vorzüge dieser Arbeit sind: die fast durchweg klare, populäre Sprache, die Einfachheit und Übersichtlichkeit des Grundrisses (nach einer der „Neuhochdeutschen Grammatik von Fr. Bauer" vorangestellten Skizze!), die Berücksichtigung des Kirchenliedes rc. Mit besonderer Freude hat Referent gefunden, daß der Herr Verf. sich nicht scheut, an manche bedeutungsvolle Erscheinungen in unserer Litteratur den Maßstab, der uns im geoffenbarten Gottesworte gegeben, anzulegen. So z. B. sagt er in Bezug auf Lessings

„Nathan" S. 200: In diesem Drama hat L. die jüdische und mohammedanische Religion möglichst idealisiert, das Christentum aber in Schatten gestellt; da spricht er es unzweideutig aus, daß es bei einer Religion nicht auf ihre Glaubenslehren, sondern auf ihren sittlichen Charakter ankomme; damit wird faktisch das Wesen der Religion zerstört und in bloße Moralität verwandelt. Es ist nicht zu verkennen, daß Lessing einen sittlich ernsten Standpunkt eingenommen hat und nichts zu thun haben wollte mit den seichten, frivolen Aufklärern seiner Zeit, mit den „Stümpern und Halbphilosophen," allein die höchste Wahrheit, die Offenbarung Gottes in Christo, blieb dem unermüdeten Wahrheitsforscher doch ein verschleiertes Bild; durch ihn ist in weiten Kreisen, namentlich unter „Gebildeten" und Halbgebildeten, eine tief gehende Schädigung des deutsch-christlichen Bewußtseins entstanden, und bis heute ist Lessings Name die beliebteste Parole für die geworden, die aus „Religion zu keiner sich bekennen wollen."

In Bezug auf Goethe S. 218 (nachdem die Vorzüge desselben voll und ganz gewürdigt): „Das Einzigartige der Person Christi und das Christentum hat er nicht klar genug erkannt und anerkannt; der Ernst des Christentums mit seiner unabweislichen Forderung von Buße und Glauben war ihm als einem feinen Epikuräer zuwider; die Selbsterkenntnis, die doch ein Sokrates für die höchste Weisheit erklärt hatte, fürchtete er und meinte davor warnen zu müssen. Wurde er auch in innere Kämpfe hineingeführt, so suchte er sich davon zu „erlösen" durch dichterische Produktionen, durch ein leichtes Abschütteln des „alten Wustes." — Obwohl es ihm klar geworden war, daß „das Problem der ganzen Weltgeschichte der Konflikt des Glaubens und Unglaubens" sei, so gab er, „das Weltkind," sein Glaubensbekenntnis doch dahin ab: „Ich bin ein decidierter Nichtchrist." Ein andermal erklärte er: „Ich hielt mir die Religion und Politik wo möglich immer vom Leibe." Seinem Freunde, Fr. H. Jakobi, schrieb er, daß sie beide sich unterschieden wie Christ und Heide. Wollen wir Goethes religiösen Standpunkt mit einem Worte nennen, so war es der des Pantheismus. Auch in seinen naturwissenschaftlichen Schriften ist diese Anschauung der Hintergrund."

Ferner S. 226: „Durch Verherrlichung des antiken Heidentums, durch sein Zurücksehnen nach den Göttern Griechenlands hat Schiller den christlichen Boden geradezu verlassen und so an seinem Teile mitgeholfen, daß unsere Nationallitteratur gerade in ihrer schönsten Blütezeit vom wahren Lebensgrunde unsers Volkes sich losgelöst hat. Schiller mit seinem Ringen und Kämpfen, mit seinem sittlichen Ernst und idealen Streben, mit seinen Freiheitsideen und seinem Thatendurst hat von jeher einen mächtigen Einfluß auf die männliche Jugend ausgeübt; inwiefern liegen aber hier auch bedeutende Gefahren? Das deutsche Volk hat diesen Dichter schon längst zu seinem Liebling erkoren und feiert sein Andenken immer wieder mit großer Begeisterung; mit welchem Recht? Schiller ist übrigens ein Beispiel davon, daß der sog. „Kultus des Genius" in große Verirrung hineinführen kann."

Referent fürchtet, daß eine übergroße Fülle von Namen und Daten geringerer Bedeutung (wie S. 34 „Sagenkreise," S. 40 u. 41 „Pflegestätten ꝛc.") die Schüler leicht unsicher machen und verwirren könnte. Ob hierin nicht, bei einer spätern Auflage, eine Beschränkung vorgenommen werden könnte?

14. Litteraturbilder. Kurze Lebensbeschreibungen der wichtigsten deutschen Dichter und Schriftsteller. Ein

Lehr- und Lesebuch für die deutsche Jugend von W. Dietlein. Berlin, Theodor Hoffmann. 1882. Preis 1 M. 20 Pf.

Das vorliegende Büchlein ist zum größten Teile ein Abdruck aus desselben Verf. dreibändigem Werke: „Die Poesie in der Volksschule.“ Mit Recht hat Herr D. besondern Fleiß darauf verwandt, „die Jugend- und Bildungsperiode unserer Dichter darzustellen und auf den Einfluß aufmerksam zu machen, den die häusliche, besonders die mütterliche Erziehung, die Schulerziehung, die äußere Umgebung der Geburts- und Erziehungsstätte, die wichtigsten Ereignisse, die bedeutenden mit dem Kinde oder Jüngling in Berührung kommenden Personen zc. auf die geistige Entwickelung des Dichters ausgeübt haben.“

Die Darstellungsweise ist meistens eine einfache, anschaulich-lebendige —, mitunter freilich leitfadenartig-trocken oder auch für Kinder zu hoch gehalten. So S. 3: „Die russische und österreichische Furcht (!) vor Preußen und dadurch Deutschlands Größe (!) schuf Nachtgespenster, welche auch Preußens sonst so klarem und mutigem Regenten Fr. Wilh. III. vorgespiegelt wurden“ (unklar). S. 65: „Lenau war eine edle Dichternatur, die mit aller Anstrengung den Frieden der Seele suchte, aber ihn nicht finden konnte. Diese Stimmung (!), dieses Unbefriedigtsein in den wirklichen Verhältnissen übertrug sich auch auf die meisten seiner Dichtungen, deren elegische Stimmung von einem dämonischen Grübeln begleitet ist (!), das ihn und den Leser quält.“

Hie und da findet sich auch zu viel totes, für Kinder ganz wertloses Material gehäuft; so S. 63 die Aufzählung aller Orte, wo Fr. Krummacher gelernt und gelehrt hat, desgl. S. 111 in Bezug auf Tieck; ähnlich bei mehreren andern Schriftstellern! In dieser Beziehung wäre eine Sichtung (bei der ev. 2. Aufl.) erwünscht; auch dürften alle Kritiken, wie die über den zweiten Teil von Goethes „Faust“ (was hat unsere Jugend übrigens mit dem zweiten Teil des „Faust“ zu schaffen?), S. 35 über Gellerts, S. 26 Lenaus, Rückerts (S. 89) Dichtungen u. a. in Wegfall kommen.

Als zweckmäßig ist noch hervorzuheben, daß in der Biographie eines jedes Dichters auch die bekanntesten, beliebtesten und charakteristischsten seiner Dichtungen erwähnt worden sind.

15. Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner herausgegeben von R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche und Fr. Polack. Berlin, Th. Hofmann. 1882.

Die ersten fünf Lieferungen dieses Werkes sind vor ca. einem Jahre in diesen Blättern angezeigt und empfohlen worden. Die Herrn Verf. sind fleißig gewesen und haben unterdes den ersten Band mit der siebenten Lieferung zum Abschluß gebracht und auch schon vom zweiten Band fünf Lieferungen fertig gestellt. Was damals empfehlend über diese Arbeit bemerkt worden ist, gilt auch von der Fortsetzung derselben. Ref. freut sich besonders über die angemessene Verwendung trefflicher Herbartscher Unterrichtsprincipien, die er hier findet. L.

Stücke aus der Physik. Ein Hülfsbuch für Lehrer an Volksschulen von Ad. Hollenberg, I. Seminarlehrer in Rheydt. Moers und Leipzig, J. W. Spaarmann. 1884. 1 M.

Selbstanzeige.

Das Vorwort sagt: „Im Jahre 1870 erhielt ich die Anweisung, in der Oberklasse einer dreiklassigen Schule physika-

lischen Unterricht zu geben. Für einen solchen Unterricht fehlte damals, wenn man die Arbeiten Crügers ausnimmt, eigentlich alle methodische Vorarbeit. Die einzelnen Abschnitte mußten also durchgesehen und für die Volksschule bearbeitet werden. Ich suchte zuerst für einzelne Gebiete den Lehrstoff abzugrenzen, überlegte dann, was die Schüler an eigener Erfahrung bieten konnten, stellte hierauf die Reihenfolge der nötigen Versuche fest, brachte sodann das Durchzunehmende in eine einfache Form, wie sie etwa einem Schüleraufsatz entspricht und bildete oder suchte schließlich eine Anzahl von Wiederholungs- und Anwendungsfragen. Dabei legte ich mir strenge Beschränkung in Bezug auf die Menge des Stoffes auf, um eine schulmäßige, wirklich bildende Behandlung des Lernmaterials beibehalten zu können."

„Nachdem die allg. Bestimmungen von 1872 den naturkundlichen Unterricht überall angeordnet hatten, wurde meine Ausarbeitung in zahlreichen Schulkonferenzen von einer Anzahl von Lehrern durchgesehen, der Stoff im einzelnen besprochen und jeder Versuch besonders behandelt. Das hatte manche Abänderungen zur Folge, die sich noch mehrten, als es meine Pflicht wurde, Seminaristen zur Erteilung des physikalischen Unterrichts der Seminar-Übungsschule anzuleiten."

„Für diese Anleitung soll das vorliegende Heft eine geeignete Hülfe bieten. Zugleich wird dasselbe, wie ich hoffe, auch andern Lehrern willkommen sein, da es einerseits in der Stoffauswahl sich fast ganz den hier geltenden Lehrplänen vom März 1873 anschließt, andererseits in der Behandlung des Stoffes Grundsätze befolgt, welche der Verfügung der hiesigen Regierung vom 26. Nov. 1881 durchaus entsprechen."

„Ein Heftchen, welches nur die in diesem Buche sich befindenden Zusammenfassungen, Aufgaben, Wiederholungs- und Anwendungsfragen enthält und zum Gebrauch der Schüler bestimmt ist, wird bald erscheinen. Wie durch ein solches Lehrmittel der Unterricht und die Wiederholung erleichtert, die Festlegung der Erkenntnis gesichert, die Gewandtheit in mündlicher und schriftlicher Darstellung gefördert wird, das bedarf für den kundigen Lehrer keiner besondern Hervorhebung."

Zum Schluß darf ich wohl darauf aufmerksam machen, daß die königl. Regierung unter dem 23. Nov. 1883 die Herren Kreisschulinspektoren auf das Hülfsbuch aufmerksam gemacht und dieselben beauftragt hat, das Buch „den Lehrern des Bezirks als ein geeignetes Hülfsmittel bei Erteilung des physikalischen Unterrichts zur Anschaffung zu empfehlen." — Das Wiederholungsheft ist vor Ostern zu haben. A. H.

1. Kurzgefaßte deutsche Sprachlehre nach drei Stufen geordnet, ein Lehr- und Lernbuch für Stadt- und Landschulen von Otto Schulze, Pastor und Schulinspektor zu Derenburg. 5. Aufl. Wolfenbüttel, bei Julius Zwißler. Preis 40 Pfg.
2. R. J. Wursts kleine Sprachdenklehre. Für Volksschulen nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Sprachwissenschaft und der Unterrichtslehre neu bearbeitet von Dr. Gustav Fröhlich, Rektor und Schulinspektor zu St. Johann a. d. Saar. Altenburg, bei H. A. Pierer.

In Bezug auf den grammatischen Unterricht in der Volksschule dürften folgende 5 Sätze wohl auf Zustimmung der Schulblattleser rechnen:

1. Die Grammatik wird in der Volksschule nicht um ihrer selbst willen gelehrt, sondern dient nur als Hülfsmittel zur Erzielung von Sprachverständnis, Sprachrichtigkeit und Sprachsicherheit.

2. An grammatischem Stoff ist für die Volksschule nur dasjenige auszuwählen,

was zu obengenanntem Zwecke unumgänglich notwendig ist.

3. Der in den üblichen Leitfäden ꝛc. behandelte grammatische Stoff, soweit er nur die Lehre von Satz- und Wortformen umfaßt, bedarf einer Ergänzung nach der Seite des Sprachinhaltes hin: Onomatik. (Wörterverzeichnis!)

4. Im grammatischen Unterrichte der Volksschule ist die Hauptsache nicht das Wissen, sondern Übung und Anwendung.

5. Die Grammatik muß mit den übrigen sprachlichen Lehrzweigen: Aufsatz, Rechtschreiben, Lesen ꝛc. in engster Verbindung bleiben.

Diese fünf Grundsätze dienen uns bei Beurteilung grammatischer Lehrschriften, soweit sie für die Volksschule bestimmt sind, als Richtschnur.

Nr. 1 nennt sich „kurzgefaßte“ deutsche Sprachlehre. Dabei enthält das Büchlein nicht weniger als 107 Seiten. Es bietet lediglich das zu lehrende und lernende grammatische Material; das andere, wichtigere Moment des grammatischen Unterrichts: Übung und Anwendung ist unberücksichtigt geblieben. Außerdem gehören die ausgewählten Stoffe fast ganz der Sprachformenlehre an; einzelne Notizen aus der Wortbildung werden auf c. 6 S. abgemacht; von synonymischen ꝛc. Belehrungen ist nichts vorhanden.

Wie viel Seiten würde diese „kurzgefaßte“ Sprachlehre wohl zählen, wenn sie sämtlichen in Betracht kommenden Forderungen des grammatischen Unterrichts genügen wollte?

An diesem für Stadt- und Landschulen bestimmten Lernbuche erkennt man wieder sehr deutlich, welche Ausdehnung der didaktische Materialismus seinen Lieblingsfächern gerne giebt. Nicht mehr als 492, sage 492 Regeln, Definitionen u. s. w. soll der arme Schüler seinem Gedächtnisse einverleiben. Das fordere, wer mag! Wir können und wollen das nicht, schon aus Liebe zur Sprache nicht; wir können daher das Büchlein nur denjenigen Lehrern empfehlen, die das Hauptgewicht auf grammatisches Wissen legen. Es muß derselben wohl noch sehr viele geben; wie könnte sonst ein Buch wie das vorliegende in 5. Auflage erscheinen?

Anerkannt soll übrigens werden, daß der Verfasser den Lernstoff ganz zweckmäßig geordnet und auf drei Stufen so verteilt hat, daß auf jeder Stufe Wort-, Satz-, Rechtschreibe- und Wortbildungslehre vertreten sind, sowie daß auf der 2. und 3. Stufe das Pensum der vorhergehenden ergänzt und erweitert wird.

Ebenso heben wir gerne hervor, daß der Autor sich bemüht hat, den Lehren und Definitionen eine möglichst knappe, dabei doch präzise Form zu geben, und daß ihm dieses zumeist auch gelungen ist. Durchweg hat er nur einfache Sätze und Satzgefüge gebraucht. Endlich verdient noch Erwähnung, daß der gesamte gr. Lehrstoff in einzelne Lehreinheiten (Abschnitte) zerlegt ist, von welchen jede einzelne ein für sich abgeschlossenes Ganze bildet und in 1—4 Unterrichtsstunden durcharbeitet werden kann, d. h. nur in Bezug auf Veranschaulichung und Einprägung. Jedem Abschnitte sind eine Anzahl die jeweiligen Regeln erläuternden Mustersätze vorangestellt.

Auf Einzelheiten einzugehen müssen wir uns versagen. —

Nr. 2 ist der alte Wurst, aber in neuem Gewande, d. h. wie das Titelblatt sagt, „nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Sprachwissenschaft und der Unterrichtslehre neu bearbeitet.“ Inwieweit der „gegenwärtige Standpunkt der Sprachwissenschaft“ in dem Buche zur Geltung gekommen ist, bleibe ununtersucht. Wichtiger ist die Frage, ob das Buch den Forderungen der „fortgeschrittenen Unterrichtslehre“ entspricht.

Der Herausgeber bekennt sich zwar im Vorworte zu der Ansicht, daß der Schüler die deutsche Grammatik (sic! warum nicht deutsche Sprache?) weit besser durch vielseitige Übung, als durch Memorieren abstrakter Regeln lerne; er will die Sprachübung über die Sprachlehre herrschen lassen, stimmt also den eingangs angegebenen Sätzen 2 und 4 in der Theorie zu. Sofern er, dem Altmeister Wurst folgend, jeder grammatischen Lektion Übungsaufgaben (im ganzen zählt das Buch deren 185) folgen läßt, hat er dieser Anschauung auch praktisch Rechnung getragen. Wie sehr ihm jedoch daran gelegen ist, die Grammatik als selbständige Disciplin zu behandeln, welche einen ziemlich breiten Raum im Lehrplane der Volksschule beanspruchen kann, und was er an sprachlichen Lehren, Regeln ꝛc. dem Schüler zumutet, das sollen einige Beispiele darthun. Der Leser wolle selbst entscheiden, ob die qu. Regeln ꝛc. zu den nötigen oder zu den überflüssigen gehören.

Auf Seite 3 heißt es: Stehen 2 oder 3 Mitlaute vor dem Stimmlaute, so heißen sie zusammen verstärkter Anlaut. Folgen 2 oder 3 Mitlaute nach dem Stimmlaute, so heißen sie verstärkter Auslaut. Ist einem Auslaute (!?) noch eine mit einem Stimmlaute beginnende Nachsilbe angehängt, so stehen die Mitlaute im Inlaut.

Seite 5: Mit aa werden die genannten 9 Wörter, mit ee die genannten 18 Wörter, mit oo die genannten 3 Wörter geschrieben. Präge sie dir ein!

Seite 67: Der Inhalt, den ein Nebensatz ausdrückt, ist entweder die Vorstellung eines Dinges oder einer Eigenschaft (das „entweder" gehört hier vor „eines", nicht vor „die"), man kann daher die Nebensätze nach dem Inhalte, welchen sie ausdrücken, unterscheiden in Dingsätze und Eigenschaftssätze. — Nach den Satzgliedern aber, deren Stelle die Nebensätze vertreten, teilt man diese ein in Subjektiv-, Ergänzungs- und Umstandssätze.

Seite 74 und 79: Einteilung der Zeitwörter: Die Zeitwörter werden der Bedeutung nach in bezügliche und unbezügliche, der Form nach in thätige, leidende, rückbezügliche, wechselbezügliche und unpersönliche, in Hinsicht auf die Abwandlung in ablautende, nicht ablautende und unregelmäßige eingeteilt (also 10 Arten).

Seite 81: Unter den unbezüglichen Zeitwörtern fordern das Hülfszeitwort „sein":

1. diejenigen, welche einen Übergang in einen andern Zustand ausdrücken;

2. diejenigen, welche eine Bewegung nach oder von einem Gegenstande ausdrücken;

3. die Hülfszeitwörter „sein" und „werden".

Seite 83: Wenn die Dingform als Gegenstand auf ein Zeit- oder Eigenschaftswort oder auch als Beifügung auf ein Dingwort bezogen wird, so setzt man ihr das Verhältniswort „zu" vor und nennt sie alsdann gegenständliche Dingform. (Supinum.)

Seite 87: Wenn ein Dingwort im zweiten Falle als Beifügung gebraucht wird, so verhält es sich zu seinem Dingworte

1. wie ein thätiges Ding zu dem, was es thut oder macht;

2. wie der Besitzer zu dem, was er besitzt;

3. wie ein Ganzes zu einem seiner Teile;

4. wie ein Verwandter, Freund oder Feind zu dem andern, oder wie ein Vorgesetzter zu dem Untergebenen.

Hoffentlich genügt diese Auslese.

Wenn im Namen der „fortgeschrittenen Unterrichtslehre" heute noch derartiger Regelkram den Volksschülern zugemutet wird, dann begreift man nicht, welche nennenswerten Fortschritte die

Didaktik seit Wursts Zeiten gemacht haben soll. Thatsächlich fordert jedoch die „fortgeschrittene Unterrichtslehre" etwas anders. (Siehe oben Satz 1 u. 2.)

Nach unserer Meinung kann der Herausgeber der neuen Sprachdenklehre mindestens die Hälfte der gebotenen Regeln, Definitionen ꝛc. streichen, ohne dem Sprachunterrichte Schaden zu thun. Wenn irgendwo, so zeigt sich im grammatischen Unterricht die rechte Meisterschaft in der weisen Beschränkung des Stoffes. Mit vielem hält man Haus, mit wenigem kommt man auch aus, sagt ein Sprüchwort.

Gegen die Verteilung des Lehrstoffes haben wir nichts sonderliches einzuwenden. Der 1. Kursus (Mittelstufe) enthält einzelne Abschnitte aus der Lautlehre, die wichtigsten Wortarten, das Grundlegende aus der Lehre vom einfachen Satze, aus der Wortbildung (der 9—10jährige Schüler lernt bereits Wurzelwörter, Sproßformen und Ableitungsendungen kennen), sowie die einfachen Fälle der Deklination, Komparation und Konjugation. Im 2. Kursus ist dieser Stoff ergänzt und erweitert. Gemäß der Bedeutung des Nebensatzes als eines zu einem Satze erweiterten Satzgliedes wird das Satzgefüge ganz richtig mit dem erweiterten einfachen Satze zugleich behandelt. Den Schluß des Buches bilden eine kurze Rechtschreibelehre und einige für reifere Schüler berechnete Belehrungen über die Perioden. Warum letztere von dem übrigen grammatischen Stoff getrennt aufgeführt werden, begreifen wir nicht. Das beigegebene ausführliche und alphabetisch geordnete Wörterverzeichnis wird Lehrenden wie Lernenden recht willkommen sein.

Hinsichtlich der methodischen Verarbeitung des Lehrstoffes stimmen wir mit dem Verfasser insoweit überein, als bei jeder Lehreinheit folgender Stufengang inne gehalten wird:

a) Entwicklung der sprachlichen Lehre aus Beispielen.

b) Einübung und Befestigung der gefundenen Regeln. (Übungsaufgaben.)

c) Anwendung der Lehren an Stücken des Lesebuchs.

Die Sprachregeln werden an einer Anzahl sogenannter Mustersätze erklärt. Gerne gestehen wir zu, daß der Herausgeber bestrebt gewesen ist, inhaltlich verwandte Sätze nebeneinander zu stellen; aber ein Sprachganzes bilden diese Sätze darum doch nicht.

Die unseligen Mustersätze! Ist die „fortgeschrittene Unterrichtslehre" wirklich noch nicht weiter gekommen, als man zu Wursts Zeiten schon war? Die Erhebung des Lesebuchs zum alleinigen Ausgangspunkt des gesamten Sprachunterrichtes nennt Dr. Fröhlich einen didaktischen Mißgriff.

Wir wollen hier darüber nicht streiten. Aber selbst, wenn seine Behauptung richtig wäre, so folgt daraus noch immer nicht, daß die beliebig hergeholten und für den jeweiligen Zweck eigens präparierten Mustersätze den Ausgangs- und Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts bilden müssen. Mustersätze sind und bleiben tote Gliederpuppen. Warum macht man nicht den Aufsatz des Schülers zum Mittelpunkt der grammatischen Belehrungen, wie das u. a. auch Dr. Rein (vgl. 3. Schuljahr) vorgeschlagen hat. Der Aufsatz bildet das naturgemäße Centrum des grammatischen, orthographischen ꝛc. Unterrichts.

Hier und da macht der Bearbeiter der Sprachdenklehre den schwachen Versuch, den Sprachunterricht dem Sachunterricht dienstbar zu machen, indem er Aufgaben stellt wie diese: Schreibe Sätze auf, welche . . . . . . und entnimm den Inhalt der Naturgeschichte, oder der Pflichtenlehre u. s. w.

Daß eine solche von Willkür und Zufall abhängige Bezugnahme der Sprache auf die Sachen nur eine äußerliche und

daher wenig wirksame Verbindung der Lehrfächer ist, welche mit einer planmäßigen, allseitigen Lehrstoffverknüpfung nicht das geringste gemein hat, bedarf nicht des Erweises.

Soll die neue Sprachdenklehre wirklich dem jetzigen Standpunkte der „fortgeschrittenen Unterrichtslehre" entsprechen, so muß sie nochmals gründlich umgearbeitet werden. P.

Lutherstatue.

Vorzügliche Abgüsse der Lutherstatue von Prof. E. Rietschel (Wormser Monument) und der Melanchthonsstatue haben die Kunstformer Gebrüder Weschke in Dresden (Cirkusstr. 24) anfertigen lassen. Die Lutherstatue wurde bald nach Enthüllung des Denkmals von A. Donndorf, z. Z. Professor an der Kunstschule in Stuttgart, welcher mit der Vollendung desselben mit betraut war, in der Höhe von 58 cm meisterhaft kopiert. Als Pendant hierzu modellierte Dr. Gustav Kietz, ebenfalls ein Mitvollender des Denkmals, die Melanchthonstatue in gleicher Höhe. Beide Kunstwerke haben großen Anklang gefunden (Preis in Gyps à Stück 15 M., in Elfenbeinmasse à 25 M.). Ausgesprochenen Wünschen zufolge sind auch Verkleinerungen beider Statuetten (42 cm hoch) jetzt zu haben (in Gyps 9 M., in Masse à 14 M.). Außerdem können von Gebr. Weschke mehrere gute Lutherbüsten bezogen werden: Lutherbüste von Donndorf (die anerkannt beste Lutherbüste) Höhe 60 cm, in Gyps à 20 M., in Masse à 36 M., Lutherbüste (Walhalla) 75 cm hoch, in Gyps à 27 M.; Lutherbüste auf Fuß (nach Rietschels Studienkopf) 70 cm hoch (in Gyps à 18 M., in Masse à 36 M.), dazu als Pendant „Melanchthon" (Preise dieselben); Luther- und Melanchthon-Büsten, 40 cm hoch (in Gyps à 6 M., in Masse à 12 M.), dieselben 22 cm hoch (in Masse à 3 M.). Im Auftrag der Lutherhalle zu Wittenberg wurde in diesem Jahre der vollständige Entwurf des Wormser Lutherdenkmals, das in seiner Auffassung in jeder Einzelheit ein Meisterwerk ersten Ranges ist, nach den Originalskizzen geformt, 1 m 48 cm im Quadrat (Preis in Gyps 180 M.). Lutherstatuen in Originalgröße für Museen (ca. 3½ m hoch) liefert die Gypsgießerei von Weschke auf besondere Bestellung. Durch dieselbe Firma ist auch ein kleines Relief-Porträt Luthers (14 cm Durchmesser) zu beziehen: in Metall auf Callico aufgeheftet, in Messingrahmen 1,50 M., fein versilbert und auf schwarzem Plüsch geheftet 2 M. Das Atelier für Kunstgegenstände von Gebr. Weschke ist aber außerdem noch reich an erkannt guten Werken der Bildhauerkunst in Gyps und Elfenbeinmasse. Wir nennen aus der großen Zahl antiker und moderner Büsten, Statuetten und Gruppen folgendes als besonders beachtens- und empfehlenswert. Gruppen: Schiller und Göthe nach dem Monument von Rietschel in Weimar (58 cm Höhe, Preis in Gyps 30 M., in Elfenbeinmasse 45 M.); Pieta: Maria mit dem Leichnam Christi nach Rietschel, Kopie von Prof. J. Schilling (55 cm lang, 55 cm hoch, 42 cm tief; Preis in Gyps 42 M., in Elfenbeinmasse 65 M.). Portrait-Statuetten: Der segnende Christus nach Thorwaldsen (Höhe 58 cm; Preis in Gyps 15 M., in Elfenbeinmasse 23 M.); Lessing nach dem Braunschweiger Denkmal von Rietschel (Höhe 55 cm.; Preis in Gyps 15 M., in Elfenbeinmasse 27 M.); Göthe von Rauch (38 cm; in Gyps 7,50 M., in Elfenbeinmasse 15 M.); Shakespeare von Prof. Hähnel (Höhe 42 cm; Preis in Gyps 12 M., in Masse 24 M.) u. a. Büsten: Kaiser Wilhelm I. (Höhe 72 cm; Preis 24 M.

in Gyps, 40 M. in Elfenbeinmasse); Göthe von Alex. Trippel nach der Marmorbüste in der Großh. Bibliothek zu Weimar (Höhe 82 cm; Preis in Gyps 36 M., in Elfenbeinmasse 70 M.); Schiller von Dannecker, Göthe von Rauch (Höhe bei beiden 63 cm; Preis in Gyps 15 M., in Masse 27 M.); Lessing von Rietschel (ebenso); Mendelssohn von Rietschel (ebenso); Beethoven von Prof. Hähnel (ebenso); Pestalozzi von Broßmann (Höhe 58 cm; Preis in Gyps 15 M., in Masse 27 M.); Dinter von Broßmann (ebenso); Rich. Wagner von Dr. Kietz (lebensgroß, in Gyps 24 M.); Hermes von Praxiteles (Höhe 80 cm; in Gyps 21 M., in Masse 40 M.), Apollo von Belvedere (ebenso) und viele andere antike Büsten.

Vorstehend genannte Kunstwerke sind als vorzüglicher und stilgemäßer Schmuck für Wohn- und Studierzimmer, für Kirchen und Schulen, für Versammlungs- und Festräume zu empfehlen.

Außerdem bietet die Fabrik von Gebr. Weschke eine reiche Auswahl von Kunstgegenständen, die besonders für das Studium geeignet sind, z. B. Figuren, Köpfe, Masken, Körperteile, Ornamente im Stil der Renaissance u. a. (Man erbitte zur Auswahl das Preisverzeichnis der Firma). Die Gypsgießerei von Gebr. Weschke befaßt sich überhaupt auch vorzugsweise mit der Anfertigung von Lehrmitteln für den Zeichenunterricht, welche bereits viel Anklang gefunden haben. Wir nennen z. B. die von der königl. polytechnischen Schule zu Dresden in drei Serien herausgegebenen ornamentalen Zeichenvorlagen, welche sowohl durch die königl. Kunstgewerbeschule als durch Gebr. Weschke zu beziehen sind. Dieselben sind von G. Schakowsky unter Berücksichtigung der Wünsche der Herren Professoren Krumpholz und J. Hähnel entworfen und modelliert und haben eine Verbreitung wie kaum ein zweites derartiges Unternehmen gefunden. Die Preise sind inkl. Verpackung: I. Serie (12 Stück à 31 cm hoch und 21 cm breit) 21 M. II. Serie (12 Stück à 40 cm hoch und 27 cm breit) 28 M. III. Serie (9 Stück à 56 cm hoch und 34 cm breit) 34 M. Hierzu eine Vorstufe, entworfen und modelliert von G. Schakowsky, Lehrer an der kgl. Kunstgewerbeschule in Dresden. Serie A (12 Stück à 24 cm hoch und 19 cm breit) inkl. Verpackung 18 M. Soeben erschien eine Serie einfacher Modelle für den Zeichenunterricht, bestehend in halben Körpern und Platten, als Dreieck, Kugel, Bogen 2c. Die Sammlung umfaßt 20 Stück, zur Hälfte erhaben, zur Hälfte vertieft. — Auf diese Lehrmittelsammlung und Handlung in Gypsabgüssen für den Zeichenunterricht sei besonders hingewiesen.

Die Gypsgießerei von Th. verwitw. Pellegrini in Chemnitz hat auch vorzügliche Büsten unserer bedeutenden Pädagogen und Schulmänner anfertigen lassen, die für Lehrer und Erzieher von besonderm Wert sein dürften. Diese Büsten sind als Schmuck für die Studierstube sowohl als für Schul- und Versammlungsräume recht warm zu empfehlen. Wir können die Büsten von Comenius und Pestalozzi als sehr gelungen bezeichnen. Wer Comenius als den „Propheten der Schule in dunkler Zeit" anerkennt und Pestalozzi als den Schöpfer der neueren Pädagogik schätzt, dem werden diese beiden Büsten von Wert sein. Dieselben sind 70 cm hoch und kosten in Gyps à Stück 12 M., in Elfenbeinmasse à Stück 30 M. H. Große.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte Mai 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Eine psychologische Monographie.

Selbstanzeige.

(Vom Herausgeber.)

Die psychologische Abhandlung über „Denken und Gedächtnis", deren erste Auflage schon seit längerer Zeit vergriffen war, liegt jetzt in einer neuen Auflage vor — unter dem Titel:

Beiträge zur pädagogischen Psychologie

in monographischer Form.

1. Heft:

Denken und Gedächtnis.

Gütersloh, C. Bertelsmann, 1884. 13 Bg. gr. 8. Preis 3 M.

Die neue Auflage ist nicht bloß eine beträchtlich erweiterte, sondern eine vollständig umgearbeitete. Die Umarbeitung wurde deshalb nötig, weil der psychologische Teil ergänzt und vertieft werden sollte, was dann zur Folge hatte, daß auch die pädagogische Anwendung weiter und tiefer gehen konnte. Daraus erklärt es sich auch, warum die Schrift jetzt einen viel größeren Umfang erhalten hat. Die psychologischen und pädagogischen Grundsätze sind natürlich dieselbigen geblieben; die Umgestaltung bezieht sich lediglich auf die Ausführung.

Der Inhalt gliedert sich in folgende vier planmäßig vorschreitende Abschnitte, von denen die drei ersten sich mit der psychologischen Untersuchung beschäftigen:

I. Einleitung: zur vorläufigen Orientierung.

II. Die Vorgänge des Denkens und des Gedächtnisses.

III. Die Gesetze des Denkens und des Gedächtnisses.

IV. Pädagogische Anwendung.

In welchem Sinne die Neubearbeitung geschehen ist, wird den Lesern das unten folgende Vorwort sagen, das sich darüber eingehend ausspricht.

Um auch von dem Inhalte und seiner Darstellung eine kleine Probe zu geben, werde ich den Eingang des III. Abschnittes hier mitteilen. Nach diesem Eingange beginnt erst die tiefere psychologische Untersuchung.

Noch sei bemerkt, daß diese neue Auflage den in den Jahren 1875—1879 von mir geleiteten Lehrervereinen zum Studium der Psychologie in Barmen, Lennep und Düsseldorf gewidmet ist.

Vorwort zur zweiten Auflage,
nebst Bemerkungen über die Lehr- und Demonstrationsweise auf dem psychologischen Gebiete.

Was will die nachstehende Monographie?

Als psychologische Abhandlung will sie mit einem Stückchen Psychologie bekannt machen. Als Beitrag zur pädagogischen Psychologie will sie eine solche psychologische Frage besprechen, welche für die Pädagogik eine unmittelbare praktische Bedeutung und darum ein besonderes Interesse hat. Als Monographie will sie diese eine herausgehobene Frage nun auch allseitig beleuchten, — also

1. eine reiche Anschauung der betreffenden psychischen Vorgänge vermitteln;
2. die in diesen Vorgängen wirkenden Naturgesetze nachweisen;
3. die pädagogische Anwendung dieser psychologischen Gesetze zeigen, — und das alles thunlichst eingehend.

Wie der Leser sieht, steht die monographische Behandlung im direkten Gegensatze zu der kompendiarischen (auszugartigen), zumal der dogmatisch-kompendiarischen oder katechismusartigen Lehr- und Lernweise.

Bekanntlich stammen die Kompendien (Leitfäden) ursprünglich aus der Lehrpraxis der Universitäten. Ehemals pflegten viele Professoren zu Anfang der Stunde die Hauptgedanken ihres Vortrages den Zuhörern zu diktieren; zum Teil geschieht dies auch heutzutage noch, am seltensten wohl in den Naturwissenschaften. Um nun den Studenten dieses Schreiben zu ersparen und ihnen zugleich ein sicheres Repetitionsmittel in die Hand zu geben, ließen manche Docenten die sonst diktierten Paragraphen drucken, vielleicht mit einiger Erweiterung. Das waren die Kompendien. An diesem Platze, wo weiter ausführende Vorlesungen zur Seite treten, kann ein solches Kompendium offenbar ein recht nützliches Buch sein. Wie aber beim Selbstunterricht in irgend einer Wissenschaft, z. B. in der Psychologie, wenn einem nur ein kompendiarischer Leitfaden zu Gebote steht, während die dazu gehörigen ausführenden Vorträge fehlen, — wenn er also bei seinem Lernen nicht bloß Schüler, sondern zugleich gleichsam sein eigner Professor sein soll? Daß er dabei nur wenig profitieren kann, liegt auf der Hand; allein das ist immer noch das kleinere Übel: ein weit schlimmeres liegt in der Gefahr, daß er zu der Meinung verleitet werde, viel gelernt zu haben, während er an fruchtbarer Einsicht und überhaupt an Bildung nur äußerst wenig hat gewinnen können. Und wie nun endlich, wenn in den Mittelschul- und Rektorprüfungen auf Grund eines solchen Selbstunterrichts, und vielleicht dazu in gleichem Stil, in diesem Fache examiniert und — ein Zeugnis guter Ausrüstung ausgestellt wird? — So viel ist demnach klar: was der Volksschullehrerstand für das Selbststudium der Psychologie braucht, das sind solche Lehrbücher, welche ihren Stoff mindestens ebenso ausführlich behandeln als die Vorlesungen auf den Uni-

versitäten, und überdies von Schritt zu Schritt die Anwendung auf die Pädagogik zeigen, was ein Universitätsprofessor, so lange es keine gesonderten Lehrstühle für die Pädagogik giebt, schon deshalb nicht thun kann, weil er seine psychologischen Vorträge für Zuhörer aus den verschiedensten Fakultäten einrichten muß.

An psychologischen Lehrbüchern dieser Art, nämlich für den Selbstunterricht, fehlt es aber, auch innerhalb der Herbartischen Schule. Herbarts eigene Schriften zur Psychologie sind zum Teil nur kompendiarisch, da sie durch seine Vorlesungen ergänzt wurden; und wo sie weitere Ausführungen bieten, da geschieht dies meistens an solchen Stellen (z. B. durch die Anwendung der Mathematik auf die Vorstellungsbewegungen), die dem Anfänger gerade recht fern liegen. Das aus seinem Nachlasse herausgegebene schöne und gedankenreiche Bruchstück „Zur Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" ist leider eben nur ein Bruchstück und setzt ohnehin bereits die Kenntnis der Psychologie voraus. — Die Psychologie von Prof. Volkmann v. Volkmar (2 Bände) ist allerdings ein umfassendes und gründliches Werk; allein „umfassend" heißt noch nicht ausführlich. Das Buch hat eine rein wissenschaftliche Aufgabe: es will das ganze psychologische Gebiet durchmessen, dazu auch Neuforschungen liefern, und kann darum auch dem Wohlunterrichteten und dem gelehrten Psychologen sich anbieten. Gerade weil es umfassend ist, eben darum ist es kein Lehrbuch für Anfänger; denn diese bedürfen eine Auswahl des Stoffes, und falls sie Schulmänner sind, muß auch in dieser Hinsicht die Stoffauswahl wieder modifiziert werden, und überdies muß das, was nun ausgewählt ist, beträchtlich ausführlicher behandelt werden, als es bei Volkmann geschieht und nötig war.

Die „Empirische Psychologie" von Dr. Lindner ist, wie die ähnliche Schrift von Dr. Drbal, ein erweitertes Kompendium. Es sind in ihrer Art vortreffliche Bücher, aber ihrem ganzen Charakter nach doch wesentlich Leitfäden, die sich nicht dafür ausgeben wollen, daß sie ausführliche Vorträge ersetzen könnten. Wer auf Selbstunterricht angewiesen ist, dem werden diese Schriften, so lange es ausführlichere nicht giebt, nur willkommen sein müssen, zumal wenn er Gelegenheit hat, den Stoff Punkt für Punkt mit andern durchzusprechen. Immerhin wird er aber noch ein Mehrfaches hinzuwünschen, nämlich einmal ein reicheres Anschauungsmaterial, sodann umständlichere Erklärungen und drittens die pädagogische Anwendung, die in jenen Büchern fast ganz fehlt.

Die „Empirische Psychologie" von Prof. Drobisch — die 1842 erschien, aber leider nicht mehr im Buchhandel zu haben ist — hatte die bezeichnete Lücke in der psychologischen Litteratur gefühlt, und in einer Richtung bot sie in der That eine schätzenswerte Ergänzung, nämlich hinsichtlich der psychologischen Anschauung. Das Buch giebt nämlich vornehmlich eine klare, gemeinverständliche Beschreibung der Vorgänge im Seelenleben, nebst einer genauen Klassifikation der Erscheinungen. Wer dasselbe durcharbeitete, der konnte auf diesem Gebiete

anschauungsweise gut orientiert sein. Hinsichtlich der Seelenlehre — wenn man diesen Ausdruck nach Analogie der „Naturlehre" zum Unterschied von „Naturbeschreibung" versteht — d. h. hinsichtlich der rationellen Erklärung der psychischen Erscheinungen, durch Nachweis der darin wirkenden Ursachen und ihrer Gesetze, bot Drobischs Schrift allerdings zu wenig: teils fehlten solche Erklärungen, teils waren sie zu kurz; überdies vermißte man die Beweise, daß es sich so und nicht anders verhalten könne. (Daß die pädagogische Anwendung nicht berücksichtigt war, versteht sich von selbst) Der Verf. scheint später selbst empfunden zu haben, daß die rationell-erklärende Seite zu kurz gekommen war; denn sonst weiß mans sich nicht zu deuten, warum er das Buch nicht wieder aufgelegt hat. Vom Standpunkte derer, welche in der Psychologie auf Selbstunterricht angewiesen sind, muß man diesen Entschluß sehr bedauern, da dasselbe auch in der alten Gestalt noch gute Dienste leisten konnte, zumal es in seiner Art auch jetzt noch ohne Konkurrenz dasteht.*)

Das Bedürfnis eines für das Selbststudium geeigneten anschaulich-

*) Es ist hier nicht der Ort, die einzelnen psychologischen Lehrbücher zu beurteilen. Aber auf eins derselben möchte ich doch neben den bereits genannten Schriften von Lindner und Drbal die Leser aufmerksam machen. Es heißt: „Die Elemente der Psychologie von Ludwig Ballauff, Konrektor an der Realschule in Varel. Neue Ausgabe, 216 S., 2,50 M. Köthen, O. Schulze, 1879." — Der Herr Verf. gehört zu den ältesten Veteranen der Herbartischen Schule, und war schon an Dr. Magers „Pädagog. Revue" als fleißiger Mitarbeiter thätig. Die genannte Schrift verdient namentlich deshalb beachtet zu werden, weil sie ihren Stoff meistens beträchtlich ausführlicher behandelt, als dies bei Lindner und Drbal geschieht, und weil der Verf. es darauf anlegt, die Leser zum Selbstdenken anzuregen. Sie hält somit ungefähr die Mitte zwischen einem Kompendium und einem solchen Lehrbuche, wie wir es eben gewünscht haben. Die Darstellung ist klar und verständlich; schade nur, daß die Sprache etwas schwerfällig klingt, und die veranschaulichenden Beispiele häufig erst nach den allgemeinen Bemerkungen (Lehrsätzen) auftreten, während von Rechtswegen die Betrachtung doch von den Beispielen ausgehen sollte. — Wie schon der Titel sagt, sind vornehmlich solche Leser gedacht, welche ein Hülfsmittel für Anfänger im Studium der Psychologie suchen. Mit Recht hat daher der Verf. — auch darin abweichend von den Kompendien — für diesen Zweck aus dem psychologischen Stoffe eine Auswahl getroffen. So werden z. B. vornehmlich nur die intellektuellen Geistesthätigkeiten berücksichtigt. Im Blick auf den genannten Zweck hätte meines Erachtens die Stoffauswahl sogar noch etwas strenger sein können, — schon deshalb, um dafür mehr Raum für die ausführliche Behandlung zu gewinnen. Den Titel „Die Elemente" rc. darf man daher ja nicht zu buchstäblich verstehen. Wenn eine sehr lange Einleitung die philosophischen (metaphysischen) Grundbegriffe und Voraussetzungen zu erörtern sucht, was doch nur unzulänglich geschehen konnte, so ist das zwar herkömmlich, allein zu den „Elementen" der Psychologie im pädagogischen Sinne gehört es jedenfalls nicht. Aber auch davon abgesehen, — mein Wunsch wäre gewesen, der Herr Verf. hätte es in der Psychologie genau so gemacht, wie er es als Naturwissenschafter in der Physik gewohnt war; ich meine: daß er seine Leser frischweg in den konkreten Stoff hineingeführt und alle metaphysischen Erörterungen bis dahin verspart hätte, wo sie gelernt haben, was sich auf induktivem Wege lernen läßt.

rationellen Lehrbuches ist es, worauf die vorliegende Monographie aufmerksam machen und dem sie, so weit es durch eine einzige Abhandlung geschehen kann, entgegenkommen möchte. Drobisch meint sogar, daß die monographische Behandlung überhaupt der beste Weg sei, um in der Psychologie auf einen festen wissenschaftlichen Grund zu kommen. Er sagt im Vorworte zu seiner vorhin genannten Schrift (IV): „Diese Schrift ist nur als ein Anfang zu betrachten, da erst wenn wir psychologische Monographien einzelner Gruppen geistiger Phänomene besitzen werden, wie es anatomisch-physiologische Monographien einzelner Organe und ihrer Funktionen giebt, die Psychologie als Naturwissenschaft auf einer festen, breiten Basis ruhen wird." Ohne Zweifel hat Drobisch bei diesem Wunsche zunächst die wissenschaftliche Forschungsaufgabe und das darin liegende allgemeine Bedürfnis im Auge gehabt; (eine besondere Seite seines Gedankens wird weiter unten zur Sprache kommen). Er hat übrigens später auch selber eine Art von psychologischer Monographie geliefert; ich meine die Schrift: „Erste Grundlehren der mathematischen Psychologie," Leipzig 1850. Wenn nun monographische Arbeiten schon für jene höhern wissenschaftlichen Zwecke eine besondere Bedeutung haben, dann gewiß noch viel mehr, wenn es gilt, dem Selbstunterrichte zu Hülfe zu kommen und dazu die specielle Anwendung auf die Pädagogik zu berücksichtigen.

Die nachstehende Monographie über „Denken und Gedächtnis", welche zuerst im Ev. Schulbl. 1866 und dann auch im Separatabdrucke erschien, ist meines Wissens auf dem Boden der Herbartischen Psychologie die erste dieser Art gewesen. In der damaligen Gestalt war sie beträchtlich kürzer als jetzt, sowohl im psychologischen als im pädagogischen Teile. Im psychologischen Teile beschränkte ich mich darauf, bloß die symptomatischen Reproduktionsgesetze nachzuweisen, weil dies für meine damaligen praktischen Zwecke ausreichte; jetzt ist diese Untersuchung bis zu dem ursachlichen Grunde der Reproduktion durchgeführt; überdies sind die psychologischen Gesetze des Denkens genauer erörtert. Im praktischen Teile war damals nur ein einziges weiter ausgeführtes Lehrbeispiel des Memorierens mitgeteilt; die neue Auflage bietet dagegen außer jenem Beispiele noch drei neue. Auch in anderer Richtung sind in beiden Teilen noch mehrere Ergänzungen und Erweiterungen hinzugekommen. — Was mich damals veranlaßte oder vielmehr zwang, den psychologischen Teil auf das allernotwendigste zu beschränken, war der leidige Umstand, daß zur Zeit der Regulative in den Seminarien kein Unterricht in der Psychologie erteilt wurde, und ich daher denjenigen Lesern, die sich nicht privatim damit beschäftigt hatten, in dieser Beziehung nicht viel zumuten durfte, schon nicht einmal hinsichtlich des Interesses an psychologischen Untersuchungen. Dazu kam ein zweiter zeitgeschichtlicher Umstand, der ebenfalls mit den Regulativen zusammenhing. Es war damals die Ära des Memorier-Materialismus, namentlich im Religionsunterricht. Mit dieser Verirrung stand ich in einem

lebhaften litterarischen Kampfe, aber sehr einsam, da die andern Freunde der Herbartischen Psychologie mich so gut wie gänzlich im Stiche ließen. Die ergangene Kontroverse hatte mich überzeugt, daß mit pädagogischen Gründen allein wider jene Memorier-Irrtümer nicht durchzukommen war, — daß mithin notwendig auf die Psychologie zurückgegriffen werden mußte. Jene Memorier-Irrtümer, wie gewisse korrelate Fehler auf der Gegenseite, hatten aber allesamt ihren tiefern Grund in einer teils mangelhaften, teils verkehrten Auffassung des naturgesetzlichen Verhältnisses zwischen Denken und Gedächtnis. So war mir durch dieses zeitgeschichtliche Bedürfnis das psychologische Thema vor die Füße gelegt, zugleich aber auch andrerseits der Rat erteilt, die Besprechung thunlichst auf dieses praktische Bedürfnis zuzuspitzen, d. i. dieselbe in bequemen Grenzen und möglichst gemeinverständlich zu halten. Konnte es mir gelingen, da und dort die Gedanken über Denken und Gedächtnis in Bewegung und aus den alten Geleisen herauszubringen und vielleicht dazu auch ein wenig das Interesse an psychologischen Untersuchungen zu wecken: dann hatte die Abhandlung einstweilen genug erreicht. Ich habe auch Grund zu glauben, daß die frühere Auflage in dieser Beziehung, namentlich in der Bekämpfung des Memorier-Materialismus, nicht ganz unwirksam gewesen ist.

Durch den Erlaß der „Allg. Best.“ hat sich die Lage der Dinge wesentlich günstiger gestaltet. In den Seminarien werden auch die Elemente der Logik und Psychologie gelehrt, und in den Mittelschul- und Rektorprüfungen wird auch bereits ein wenig in der Psychologie examiniert. Überdies ist unter den strebsameren Lehrern das Interesse für die Psychologie beträchtlich gewachsen, wie die lebhaftere Nachfrage nach psychologischen Schriften und Vorträgen deutlich zeigt. Bei der neuen Auflage habe ich daher geglaubt, der psychologischen Untersuchung keine beschränkenden Fesseln auferlegen zu sollen, sondern dieselbe genau so weit ausdehnen zu dürfen, wie es die wissenschaftliche Begründung der betreffenden pädagogischen Praxis verlangt. Gern hätte ich diese Neubearbeitung schon früher ausgeführt, zumal die ältere Auflage längst vergriffen war; allein die verfügbare Kraft wurde durch litterarische Arbeiten dringlicherer Art zu sehr in Anspruch genommen.

Eine zweite Monographie („Die schulmäßige Entwickelung der Begriffe,“ also eine Specialuntersuchung über die Denkoperationen), welche sich genau an die erste anschließt, ist übrigens auch schon früher mitgeteilt worden (Ev. Schulbl., 1877. Nr. 1 und 4). Dieselbe wird, so Gott will, bald ebenfalls als selbständige Schrift erscheinen — als zweites Heft dieser „Beiträge zur pädagogischen Psychologie“.

Seitdem (1879) hat auch der Seminarlehrer Dr. A. Lange in Plauen eine solche psychologische Monographie herausgegeben: „Über Apperception“ (Plauen, bei Neupert, 1,40 M.). Diese vortreffliche Arbeit sei hiermit den Lesern angelegentlich empfohlen.

So wären denn bereits wenigstens drei psychologische Monographien vorhanden. Die Lehrer und Lehrervereine, welche sich mit denselben beschäftigen wollen, werden meines Erachtens am besten thun, sie in der Reihenfolge vorzunehmen, wie sie historisch entstanden sind, also mit der über „Denken und Gedächtnis" den Anfang zu machen. Das Warum will ich nicht lange auseinandersetzen. Wer meinen Rat befolgt, wird sich durch die Erfahrung überzeugen, daß er der richtige war.*)

Es ist mein Wunsch, den beiden bereits gedruckten „Beiträgen zur pädagogischen Psychologie" noch weitere folgen zu lassen. Die Erfüllung steht in höherer Hand. Vielleicht sind aber auch andere Kräfte bereit, an dem Werke mitzuhelfen. Jeder „Beitrag" soll in einem besonderen Hefte erscheinen, weil dadurch die Anschaffung erleichtert wird, und die Leser dann nach ihrem Bedürfnis eine Auswahl treffen können. — Die übrigen Monographien werden jedoch in der Regel beträchtlich kürzer sein dürfen als die vorliegende erste. Daß diese einen so ungewöhnlichen Umfang annehmen mußte, lag zum Teil schon in der Doppelgestalt des Themas. Dazu kam die besondere Aufgabe, die ich mir hinsichtlich der Lehr- und Demonstrationsweise gestellt hatte, wovon unten näher die Rede sein wird. Endlich machte die centrale Stellung des Denkens innerhalb der Erkenntnisthätigkeit es nötig, nebenbei auch auf die dicht angrenzenden Gebiete — auf die einfachen und zusammengesetzten Anschauungen und auf die Phantasie — einen orientierenden Blick zu werfen. Übrigens wird der Leser nach der Durcharbeitung des Schriftchens auch merken, daß sein psychologisches Lernen einen tüchtigen Ruck vorwärts gekommen ist. — Im dritten Hefte würde nach meinem Plane die Entstehung der Anschauungen (und deren unterrichtliche Vermittelung) zu behandeln sein.

Für diejenigen Kollegen, welche sich mit der nachstehenden Erstlings-Monographie einlassen wollen, hege ich im Stillen noch einen besonderen Wunsch. Es ist der, daß sie außer dem, was dieselbe aus der Psychologie und Pädagogik lehren will, noch etwas anderes daraus lernen möchten, was nicht ausdrücklich im Texte steht, und ich glaube, daß dieser Wunsch bei solchen Lesern, die sich früher bereits mit einem psychologischen Kompendium beschäftigt haben, auch in Erfüllung gehen wird. Was ich meine, ist dies. Seit Kant und Pestalozzi haben wir Schulleute häufig gehört und fleißig nachgesagt: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer," und: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind," vielleicht auch: „bei einem Gedanken, der nicht zu Ende gedacht wird, bleibt gewöhnlich die Hauptsache

*) Für einen andern Zweck, für Gebildete überhaupt, besitzen wir mehrere psycholog. Monographien nach Herbartischer Anschauung von Prof. Lazarus — in dessen Schrift: „Das Leben der Seele." 3. Aufl. — Sie enthält sechs gedankenreiche Abhandlungen in gewandter Darstellung. Wer in der Psychologie bereits ein wenig bewandert ist, wird dieselben mit Nutzen und Interesse lesen.

seines Inhaltes dahinten," — so daß wir diese Sätze nachgerade ziemlich auswendig können. Ein anderes ist's aber, ob man diese Wahrheiten auch „inwendig" erfaßt hat; — ich meine, deutsch gesagt: ob man aus Erfahrung, aus der Erfahrung an der eignen Haut, den vollen Eindruck davon hat, was für eine große Kluft besteht zwischen dem bloß kompendiarischen Lernen und einem solchen, das mit einer reichen Anschauung versorgt wird, und weiter was für eine große Kluft besteht zwischen einem Begreifen, welches sich damit begnügt, einen rationellen Gedanken nach seiner Richtigkeit erfaßt zu haben, und einem solchen, welches denselben nach seiner ganzen Tragweite zu Ende denkt und ihn außerdem in seinen praktischen Konsequenzen verfolgt. Wer nun gern den vollen Erfahrungseindruck von dem weitklaffenden Unterschiede dieser zweierlei Lehr- und Lernweisen gewinnen möchte, dem glaube ich einen Weg dahin zeigen zu können, — falls er sich früher schon mit irgend einem psychologischen Leitfaden abgemüht hat. Er möge sich nämlich einmal genau darauf besinnen, was er aus diesem vielleicht recht guten Kompendium z. B. über das vorliegende Thema „Denken und Gedächtnis" an psychologischer Erkenntnis und an nutzbaren pädagogischen Ratschlägen gelernt hat. Ist das geschehen und hat er nun auch die vorliegende monographische Bearbeitung des Themas durchgemacht: dann möge er von dem hier erreichten Standpunkte aus auf das frühere Lernresultat vergleichend zurückblicken. Ich zweifle nicht, daß eine Folge dieser Vergleichung die ist, daß er mit mir dem bloß kompendiarischen Lehren — gleichviel ob es in der Psychologie stattfindet oder in der Mathematik oder im Religionsunterricht oder wo sonst — auf immer eine gründliche Feindschaft zuschwören wird. Das ist der Nebengewinn, den ich insgeheim den Lesern dieser Monographie zuwünsche; und ich meine, daß dieser Wunsch, trotzdem darin nicht von Liebe, sondern von Feindschaft die Rede ist, doch in der That ein gut christlicher sei.

* * *

Dies Vorwort hat noch mehr mit dem geneigten Leser zu verhandeln. Er wird mir hinterher zugeben, daß es hochbedeutsame Punkte sind, die hier zur Sprache kommen.

Außer den Aufgaben, die jede psychologische Monographie als solche sich stellen muß, habe ich bei der jetzigen Neubearbeitung des Erstlings noch zwei besondere ins Auge gefaßt. Wie gesagt, gehören dieselben nicht zum Wesen einer psychologischen Monographie; aber diesmal schienen sie mir am Platze zu sein. Sie beziehen sich auf die Art und Weise, wie die psychologische Untersuchung ausgeführt wird, — mit andern Worten: auf die Art und Weise der Demonstration. Es ist namentlich das centrale Kap. 3, welches die Gesetze des Denkens und des Gedächtnisses nachzuweisen hat, wo diese beiden besondern Aufgaben ihre Lösung finden müssen.

Die erste kann die Freunde wie die Gegner der Herbartischen Psychologie

gleichmäßig interessieren. Es galt, einem Tadel aus dem Wege zu gehen, der bisher häufig wider Herbarts Demonstrationsweise ausgesprochen wurde.

Bekanntlich pflegt der Herbartischen Psychologie nachgesagt zu werden, sie gründe sich nicht lediglich auf die Erfahrung, sondern auch auf die Metaphysik. Was nun Herbarts eigene Darstellung seiner Psychologie betrifft, so ist diese Behauptung thatsächlich richtig: Herbart stützt sich dabei allerdings auch mit auf seine metaphysischen Forschungen. Mitunter will aber jene Behauptung nicht bloß eine Thatsache aussprechen, sondern zugleich einen Tadel, einen Vorwurf. Man will nämlich sagen: weil die Herbartische Psychologie sich nicht lediglich auf die Erfahrung gründe, so könne sie hinsichtlich ihrer Forschungsmethode noch nicht auf den Namen und Rang einer strengen Naturwissenschaft Anspruch machen, da ja in der Naturforschung nur das als erwiesen gelte, was sich aus der Erfahrung vernunftgemäß erschließen lasse; — und damit will man dann zu verstehen geben: die Resultate der Herbartischen Psychologie seien wissenschaftlich noch unsicher. Was Herbart einer Kritik gegenüber, die bloß behauptet, aber nichts beweist, selber erwidert haben würde, weiß ich nicht. Er hat aber vorweg in seinen Schriften gesagt: seine Psychologie stütze sich zwar auch auf metaphysische Lehrsätze, ruhe aber zugleich auf der breitesten Erfahrung. Das hieß also für jeden, der eine gedrängte philosophische Redeform verstehen kann, auf gut deutsch etwa so: „wem es lediglich um die Erfahrung zu thun ist, — wohlan, der prüfe, ob meine Psychologie mit der Erfahrung stimmt. Stimmt sie irgendwo damit nicht, so ist sie an der Stelle falsch. Stimmt sie aber, so seid ihr ja zufriedengestellt; ich freilich bin es dann noch nicht, weil mir daran gelegen ist, daß die letzten Gründe auch metaphysisch sicher sind." — Wie steht nun die Sache, da bis jetzt noch niemand bewiesen hat, daß Herbarts Erklärungen der psychischen Vorgänge in irgend einem wesentlichen Punkte nicht mit der Erfahrung harmonieren? Gerade umgekehrt, wie jener Tadelsausspruch meint. Denn was erstlich das Übereinstimmen mit der Erfahrung betrifft, so ist darin die Herbartische Psychologie genau so weit wie die Naturwissenschaften. Und was dann die letzten Erklärungsgründe betrifft, so sind dieselben auf dem materiellen Naturgebiete lediglich hypothetische Annahmen, denn wenn sie mehr sein wollen, so müßte dies erst durch die Naturphilosophie, d. i. von der Metaphysik her, bewiesen werden; Herbart dagegen nimmt für seine letzten Erklärungsgründe auf dem psychischen Gebiete zugleich das in Anspruch, daß sie auch bereits metaphysisch gesichert seien, wofür er sich eben auf seine Schriften über die Metaphysik berufen kann. Daraus folgt also, daß die Herbartische Psychologie hinsichtlich der streng wissenschaftlichen Durcharbeitung des Stoffes nicht etwa hinter den übrigen Naturwissenschaften zurücksteht, sondern vielmehr ihnen bereits voraus ist.

Der oben angeführte Tadelsausspruch klingt übrigens manchmal auch so, als

ob diese Kritiker selber weder in den Naturwissenschaften, noch in der Philosophie recht Bescheid wüßten. Denn wenn die Herbartische Psychologie um deswillen wissenschaftlich unsicher sein soll, weil ihre letzten Erklärungsgründe nicht aus der Erfahrung bewiesen sind, so würden ja die materialen Naturwissenschaften ebenfalls unsicher sein, da ihre letzten Erklärungsgründe (z. B. die Begriffe „Kraft", „Stoff", „Atome" u. s. w.) weder in der Erfahrung gegeben (d. i. nicht sinnlich wahrnehmbar) sind, noch aus der Erfahrung erschlossen werden können, sondern eben nichts anderes sind als Hypothesen, die nur einstweilen für richtig gelten, nämlich so lange, als alle bekannten Naturerscheinungen sich ungezwungen daraus erklären lassen. Und wer Herbart einen Vorwurf daraus machen will, daß derselbe bei seinen letzten psychologischen Erklärungsgründen das metaphysische Gebiet betreten habe, der muß offenbar nicht wissen, daß den Naturforschern, wo sie Hypothesen bilden müssen, die weder sinnlich wahrnehmbar sind, noch aus dem sinnlich Wahrnehmbaren erschlossen werden können, ebenfalls nichts anders übrig bleibt, als das metaphysische (nicht-sinnliche) Gebiet zu betreten, — kurz, daß die naturwissenschaftlichen hypothetischen Begriffe „Kraft", „Stoff", „Atome" u. s. w. ein Stück echter treuherziger d. i. naturwüchsiger Metaphysik sind, nur vielleicht noch keine philosophische d. i. wissenschaftliche. Ein in philosophische Verhandlungen sich einmischender Kritiker, dem man das erst sagen müßte, das würde ja just so ein spaßhafter Kauz sein wie ein gewisser Monsieur bei Moliere, der sich zwar noch nicht für einen Poeten ausgeben durfte, aber auf einmal zu seiner Freude entdeckte, daß er doch schon Prosa sprechen konnte, was er bisher noch nicht gewußt hatte.

Will man hinsichtlich der Herbartischen Psychologie Wünsche äußern, so muß man besser Bescheid wissen und sich anders ausdrücken, als der obige Kritiker. Allerdings ist für solche Wünsche noch Raum. Ich denke dabei diesmal nicht daran, daß auf dem psychologischen Gebiete noch viel zu forschen übrig ist, und daß die Herbartischen Leistungen, wie jedes Menschenwerk, in dem einen oder andern Punkte verbesserungsbedürftig sein mögen, — was sich ja alles von selbst versteht. Was ich meine, ist etwas anderes, eine bestimmte Veranlassung zu einem Wunsche. Derselbe bezieht sich nicht auf die Resultate der Herbartischen Forschungen, auch nicht auf die Forschungsmethode, sofern dieselbe außer der Erfahrung auch die Metaphysik zu Hülfe nimmt; er bezieht sich lediglich auf die lehrende Darstellung, — genauer auf die Demonstrationsweise.

Herbart nimmt in der Psychologie gewisse metaphysische Lehrsätze (z. B. die Begriffe von der geistigen Natur der Seele, von ihrer Einfachheit, von der Vorstellung als eines Seelenzustandes u. s. w.) von vornherein als erwiesen an — wozu er ja nach seinen metaphysischen Untersuchungen allerdings auch das Recht hat — und entwickelt dann auf Grund dieser Sätze und der Erfahrung seine Erklärungen der physischen Phänomene. Die übrigen psychologischen Lehrbücher

aus der Herbartischen Schule demonstrieren in der Hauptsache, d. i. an den entscheidenden Stellen, auf dieselbe Weise. Daß diese Psychologie auf gesichertem Boden ruhe, davon ist nun wohl der Lehrende für seine Person überzeugt; kann es aber auch der Lernende sein? Offenbar noch nicht; er sieht zwar, daß diese Theorie mit der Erfahrung, soweit er dieselbe kennt, übereinstimmt, allein um hinsichtlich der aus der Metaphysik entlehnten Hülfssätze überzeugt zu sein, müßte er zuvor auch Herbarts Metaphysik studieren. Darf man aber jedem, der die Psychologie für seinen praktischen Beruf nötig hat, zumuten, vorher auch metaphysische Studien zu machen? Was sollte denn aus der Anwendung der Naturwissenschaften werden, wenn dort jeder lernende Techniker erst Metaphysik studieren müßte, um der Richtigkeit der naturwissenschaftlichen Gesetze vertrauen zu können? — Die Naturwissenschaften sind hinsichtlich dieses unbefangenen Vertrauens im Vorteil. Nicht deshalb, weil ihr letzten hypothetischen Gründe sicherer wären als die der Herbartischen Psychologie, vielmehr ist das Gegenteil der Fall; der Vorteil liegt in der Demonstrationsweise. Denn weil hier lediglich induktiv, d. i. auf Grund der Erfahrung, demonstriert wird: so kommt dem Lernenden vorab gar nicht zum Bewußtsein, daß die letzten Grundbegriffe bloße Hypothesen sind und der Phantasie-Spekulation ihr Dasein verdanken. Und wenn es ihm schließlich doch zum Bewußtsein kommt, so beunruhigt ihn das weiter nicht; er weiß und hält sich daran, daß die gefundenen Gesetze mit der Erfahrung, so weit man sie bis jetzt kennt, übereinstimmen und sonach seine Praxis wohl beraten ist. Den spekulativen Teil der naturwissenschaftlichen Theorie, die metaphysischen Hypothesen, überläßt er ruhig den Gelehrten — und mit Recht — und läßt sich durch die dortige Unsicherheit nicht irre machen in seinem Vertrauen auf das erfahrungsmäßig Gesicherte. Dieweil also die Naturwissenschaften ihre spekulativen Bestandteile nur für das ausgeben, was sie sind, für Hypothesen: so genießen sie überall den Kredit, daß ihre Theorie sicher sei, — wenigstens so sicher, als man es einstweilen verlangen kann. Die Herbartische Psychologie dagegen, die ihre spekulativen Gründe bereits metaphysisch durchgearbeitet hat, behandelt dieselben nicht mehr als bloße Hypothesen, — wozu sie ja an und für sich auch das Recht hat. Dieweil sie aber nun den Lernenden zumutet, diese metaphysischen Sätze von vornherein für gesichert gelten zu lassen: so hat das die Folge gehabt, daß sie in den Ruf gekommen ist, bei ihr sei beides unsicher, — vorab der spekulative Bestandteil und darum auch der Erfahrungsbestandteil. Kurz: das Verdienst, was sie hinsichtlich der größeren Durcharbeitung des metaphysischen Bestandteils vor den Naturwissenschaften voraus hat, wird nicht nur nicht anerkannt, sondern ist obendrein auf natürlichem Wege geradezu in Mißkredit ausgeschlagen — bei allen denen, welche der Sache nicht auf den Grund sehen können oder wollen.

Was hindert nun, beim Lehren der Herbartischen Psychologie von vornherein ausschließlich die induktive Demonstrationsweise zu gebrauchen? Nichts; nur

müssen ihre metaphysischen Lehrsätze lediglich als Hypothesen behandelt werden. Allerdings muß vorher auch noch ein Stück Arbeit geschehen, und das wird wohl nicht ganz unbeträchtlich sein. Die Lehrenden auf dem Katheder und am Schreibtische müssen sich auf Zweierlei einschulen. Einmal darauf, überhaupt beim Lehren von Schritt zu Schritt streng induktiv vorzugehen; und zum andern darauf, an den Stellen, wo die metaphysischen Grundbegriffe nötig sind, auf demselben induktiven Wege zu beweisen, wie die Erfahrung auf die Annahme dieser hypothetischen Sätze hindrängt, — mit andern Worten: zu beweisen, wie diese Erklärungsart unter den bis jetzt denkbaren die einzig zulässige ist. Wird das Demonstrieren so angegriffen, so marschiert die Psychologie mit den übrigen Naturwissenschaften in einer Linie. Der Kredit, den das aus der Erfahrung abgeleitete Erkennen hier genießt, wird ihm dann auch auf dem psychologischen Gebiete zuteil werden. Was die Herbartische Psychologie hinterher aus der Metaphysik herzubringt, stellt sich nun deutlich als ein wirkliches Plus dar, welches sie vor den materialen Naturwissenschaften voraus hat. Das Verhandeln darüber kann dann ohne Sorge und mit mehr Ruhe geschehen. Überdies würde es nun auch wohl nicht mehr vorkommen, daß die Unwissenheit das Verdienst der Herbartischen Psychologie dazu verwenden kann, um ihre Resultate für unsicher auszuschreien.

Ohne Zweifel hat Prof. Drobisch bei seinem oben angeführten Wunsche nach psychologischen Monographien, welche die anatomisch-physiologischen zum Muster nähmen, auch diese in den Naturwissenschaften befolgte Demonstrationsweise mit im Sinne gehabt. Es muß befremden, daß seine Anregung anscheinend so erfolglos geblieben ist. Ich habe jetzt versucht, bei der Neubearbeitung der vorliegenden Monographie diese Aufgabe mit zu lösen. Schon das Thema lud dazu ein, da in der Lehre vom Gedächtnis eine der genialsten Entdeckungen Herbarts — die ursachlichen Gesetze der Reproduktion — zur Sprache kommen mußte. In Kapitel 3 findet der Leser diese Reproduktionsgesetze, so wie die ursachlichen Faktoren des Denkens, auf streng induktivem Wege entwickelt, also ohne metaphysische Voraussetzungen. Wie weit mir die Ausführung im einzelnen gelungen ist, werden die Sachkundigen zu beurteilen haben. Jedenfalls liegt nunmehr wenigstens an einem Beispiele der Nachweis vor, daß die psychologischen Gesetze auch auf rein induktivem Wege entwickelt werden können. Ist aber diese Aufgabe lösbar an einem Punkte, der bekanntlich mit zu den schwierigsten gehört, dann läßt sich nicht absehen, warum dieselbe nicht auch an allen anderen Punkten lösbar sein sollte, wenn man sie einmal ernstlich und mit vereinten Kräften anfassen will.

Noch an einer zweiten besonderen Aufgabe habe ich mich in der nachstehenden Monographie versucht, die sich ebenfalls auf die Demonstrationsweise bezieht. Sie besteht darin, die induktive Demonstration auf genetischem Wege auszuführen; das will hier heißen: die Untersuchung den Weg gehen zu lassen,

den die ursprüngliche Forschung mutmaßlich eingeschlagen hat oder hätte einschlagen können. Es liegt auf der Hand, daß dadurch die Untersuchung beträchtlich an Interesse gewinnen muß, wenigstens für einen denkenden Kopf, da nun der Leser sich vorkommt, wie wenn er selber der erste Forscher in dieser Frage wäre. Ich habe mich daher nicht scheuen dürfen, zuweilen einen Gedanken vorläufig für vollaus wahr passieren zu lassen, der sich hinterher nur als halbwahr erweist; oder ein anderes Mal den suchenden Leser eine kurze Weile einen Weg verfolgen zu lassen, der sich dann als eine Sackgasse zu erkennen giebt und somit nötigt, nunmehr in einer andern Richtung den Durchgang zu suchen. Hernach zeigt sich freilich, daß solch ein Umweg doch nicht vergeblich gewesen, da der Lernende dadurch auf etwas aufmerksam wird, was sonst unbeachtet geblieben wäre. Allerdings kommt die Untersuchung auf diesem genetischen Wege nicht so schnell zum Ziele, als es in direkter Richtung hätte geschehen können. Wem daher bei seinem Studieren mehr an bloßen Kenntnissen liegt als an Bildung und Einsicht, oder wem die Geduld fehlt, die zum Selbstforschen nötig ist, der wird bei der nachstehenden Monographie nicht seine Rechnung finden; er lasse daher lieber die Finger davon, dann ärgert er sich wenigstens nicht. — Der Gedanke, die induktive Beweisführung mit dem genetischen Wege zu verbinden, hat mir von den jüngern Jahren an im Sinne gelegen — als Dr. Mager seiner Zeit die genetische Methode zur Sprache brachte (in der „Pädag. Revue", 1840—48). Whewell's „Geschichte der induktiven Wissenschaften" (2 Bände), die damals erschien und bald auch in Deutschland bekannt wurde, mußte mich natürlich in diesem Gedanken bestärken. Mit Sehnsucht schaute ich seitdem aus nach einer Schrift, worin diese Verbindung von Induktion und genetischem Wege in irgend einer Wissenschaft versucht wäre. Mir ist leider keine zu Gesicht gekommen. So habe ich denn bei dieser Gelegenheit an einem Kapitel aus der Psychologie jetzt selber einen Versuch gewagt. (S. Anmerk. 1 im Anhange. — Die längeren Anmerkungen sind allesamt als Anhang gedruckt.)

* * *

Zum Schluß werde ich, namentlich um der fernwohnenden Leser willen, noch einige Worte über die Widmung sagen müssen.

In meiner niederrheinischen Heimat, im ehemaligen Seminarbezirk Moers, zeigte sich schon vor 40 Jahren in den Lehrerkreisen vielfach ein lebhaftes Interesse für das Studium der Psychologie, was zum Teil wohl aus dem anregenden Wirken der Seminardirektoren Diesterweg und Zahn herrührte. Bei mir kamen noch individuelle Anregungen hinzu, so daß ich schon in den Jünglingsjahren mit einem gewissen Eifer mich um die Psychologie bekümmerte. Außer Kants Anthropologie waren es besonders die Schriften Beneke's, die mich beschäftigten; daher kommt es, daß dieselben, namentlich seine ausführlichen „Psychologische Skizzen" (2 Bände), bei mir noch immer in dankbarem Andenken stehen. Erst nach der

Seminarzeit wurde ich, durch Dr. Mager, mit **Herbarts** Psychologie bekannt. Die oben angeführte Schrift von Drobisch war hier mein erster Führer. Von da an bin ich ein dankbarer und getreuer Herbartianer geworden und geblieben. — Während meiner Amtszeit habe ich je und je in den Lehrerkonferenzen einzelne oder auch zusammenhängende Vorträge aus der Psychologie gehalten. So behandelte schon der erste Aufsatz, den ich in der Moerser Konferenz beim Eintritt zu liefern hatte (1845), ein psychologisches Thema. Auch die vorliegende Monographie ist ursprünglich hervorgegangen aus einem Vortrage, der zu Anfang der sechsziger Jahre in der Generalversammlung des rhein.-westf. Ev. Lehrervereins zu Hagen gehalten wurde. Die Regulativzeit war jedoch der Beschäftigung mit der Psychologie nicht günstig. Vereine zu diesem Zwecke gab es nicht. Mir selbst lagen zu viele andere Aufgaben auf den Schultern, als daß ich mich dafür hätte bemühen können. Nachdem aber die „Allgemeinen Bestimmungen" die Psychologie in den Seminarunterricht eingeführt und die Rektorprüfung angeordnet hatten, da erwachte auch in den Lehrerkreisen wieder ein lebhafteres Interesse für diese pädagogische Hülfswissenschaft. Zuerst vereinigten sich etwa 20 Kollegen aus **Barmen** und der Umgegend zum gemeinsamen Studium der Psychologie. In der Mehrzahl waren es Hauptlehrer. Sie ersuchten mich, ihnen monatlich einen freien Nachmittag zu widmen, um jedes Mal einen psychologischen Vortrag zu halten und die Durchsprechung zu leiten. Gern sagte ich zu, so weit es meine Zeit erlauben würde; war es doch eine alte Hoffnung aus der Jugendzeit, die jetzt in Erfüllung ging. Es wurde vorläufig ein ca. dreijähriger Kursus in Aussicht genommen: im ersten Jahre sollte die Logik behandelt werden, von da ab die Psychologie. (Der logische Kursus hätte, wie ich später einsah, füglich etwas eingeschränkt werden können; eine alte Liebhaberei hatte mich verlockt.) Anfänglich wurden die Zusammenkünfte alle vierzehn Tage gehalten, um auf dem neuen Gebiete die Gedanken ordentlich in Gang und Schuß zu bringen (nach Ratichs Rat), — später monatlich, aber ganz regelmäßig. Wir saßen dann Nachmittags von 3 bis 7 Uhr zusammen. Zuerst hielt ich einen mündlichen Vortrag, der aber beliebig durch Fragen von seiten der Mitglieder unterbrochen werden konnte; nach einer halbstündigen Zwischenpause wurde entweder das Vorgekommene näher durchgesprochen, oder, falls das nicht mehr nötig schien, im Vortrage fortgefahren. In der Regel geschah das letztere. Für die nächste Konferenz hatte dann der Reihe nach einer aus der Gesellschaft ein kurzes Referat über die Verhandlung zu liefern. So haben wirs ca. drei Jahre lang ununterbrochen getrieben. — Etwa ein Jahr nach dem Beginn in Barmen, als ich mittlerweile mehr freie Zeit gewonnen hatte, bildete sich auch im Kreise **Lennep** ein solcher Verein und gleichzeitig ein dritter aus den Kreisen **Düsseldorf**, Duisburg und Essen, die dann neben jenen in derselben Weise von mir geleitet wurden. In dem letztern Vereine mußten die meisten Mitglieder, wie man sieht, weite und kostspielige Fahrten sich gefallen lassen; eine Zeit lang fand

sich sogar ein Kollege aus Bonn regelmäßig in Düsseldorf ein. — Nachdem in Barmen der in Aussicht genommene dreijährige Kursus zu Ende geführt war, machten die älteren Kollegen für einstweilen einem Vereine von jüngern Lehrern Platz. Diesen neuen Kursus konnte ich jedoch nur ca. ein halbes Jahr fortsetzen: ein Rückfall meines alten Leibesübels, der mich nötigte, aus dem Schulamte zu scheiden, wies mich auch auf diesem Arbeitsfelde zur Ruhe (1879). Bis jetzt ist es mir noch nicht möglich gewesen, die psychologischen Vorträge wieder aufzunehmen, was mir um so mehr leid gethan hat, da mittlerweile auch mehrere neue Vereine darauf warten. Eins der Hindernisse kann den meisten Lesern bekannt sein, da es mit der landkundigen Leidenshistorie der Volksschule zusammenhängt. — Hätte ich nur die früheren Vorträge zu Papier bringen können! — sei es zur Zeit, wo sie gehalten wurden, oder später; dann würde wenigstens ein Ersatz da sein. Aber dazu fehlte mir die Zeit. Habe ich doch nicht einmal die den alten Vereinen versprochenen psychologischen Repetitions- und Anwendungsfragen fertig stellen können. So möge ihnen denn die nachstehende Monographie ein vorläufiger Ersatz sein und dazu ein kleines Andenken an jene Tage gemeinsamen Strebens und traulich-anregenden Verhandelns, an die sich bei mir und wohl auch bei den übrigen Teilnehmern so viele freundliche und erhebende Erinnerungen knüpfen. Was diese Schrift aus der Psychologie und Pädagogik bringt, dürfte ihnen der Hauptsache nach von den Vorträgen her bekannt sein. Gleichwohl wird ihnen nicht entgehen, daß selbst solche Vorträge samt den dazu gehörigen Besprechungen ihr Thema nicht so ausführlich und vielseitig erörtern können, als dies bei der monographischen Behandlung, falls die Aufgabe ernst genommen wird, möglich ist. — So seien denn jene Vereine in allen ihren Mitgliedern hiermit von ihrem alten Leiter in alter, ungerosteter Liebe herzlich gegrüßt.

G., April 1884. F. W. Dörpfeld.

Als eine kleine Probe der Ausführung folge hier der Eingang des dritten Abschnittes.

III. Die Gesetze des Denkens und des Gedächtnisses.

Es ist mit der Gedanken-Fabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück:
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.
Goethe im Faust.

Nachdem die Hauptvorgänge des Denkens und der Reproduktion in ihrer Vielgestaltigkeit an unserm Blicke vorübergegangen sind, gilt es jetzt, in dieser Mannigfaltigkeit die genetische Ordnung, in diesen Prozessen die wirkenden Kräfte und ihre Gesetze zu entdecken. Was wir in der Körperwelt sehen, wird sich auch im Geistesleben zeigen: so wunderbar mannigfaltig die Erscheinungen sind, so wunderbar einfach sind die ursachlichen Gesetze.

Die voraufgegangene Untersuchung nahm ihren Weg vom Denken zum Gedächtnis; die jetzige wird mit dem Gedächtnis beginnen und sonach ihren Faden in umgekehrter Richtung spinnen.

Wir fragen also zuerst nach den Gesetzen der Reproduktion.

A. Die Gesetze des Gedächtnisses.

Schon Aristoteles hat herausgefunden, daß die Vorstellungen nicht in einem regellosen Durcheinander reproduziert werden, d. h. daß es nicht vom bloßen Zufall abhängt, ob diese oder jene Vorstellung im Bewußtsein auftaucht. Zuerst wurde ihm bemerklich, daß eine frühere Vorstellung nicht aus eignem Antriebe wieder ins Gedenken tritt, sondern auf Veranlassung, gleichsam auf den Ruf einer andern, die augenblicklich im Bewußtsein steht. Das war schon eine wichtige Entdeckung. Sie zeigte ihm, auf welchen Punkt man den Blick richten müsse, um den Wegen und Gesetzen der Reproduktion auf die Spur zu kommen, nämlich auf die Beziehung, welche zwischen den beiden Vorstellungen besteht, von denen die eine die andere in Erinnerung bringt. Behufs der weiteren Forschung mußte er demgemäß vorab sich eine Reihe von Reproduktionsbeispielen vergegenwärtigen, um dann zu prüfen, ob sich dieselben unter dem bezeichneten Gesichtspunkte in gewisse Ordnungen bringen ließen. Seine Denkaufgabe war sonach die der Klassifikation, und die Objekte waren — genau ausgedrückt — die verschiedenen Beziehungen, welche in jenen Beispielen zwischen den beiden sich reproduzierenden Vorstellungen vorkamen.

Hatte er etwa die Fälle vor Augen, daß der Gedanke an das elterliche Haus sofort auch die Vorstellung des danebenstehenden Baumes oder des Nachbarhauses u. s. w. wachruft, — desgleichen der Gedanke an eine bestimmte Pflanze auch die Vorstellung des Ortes, wo man sie zuerst gefunden hat, und die anderer Gegenstände, welche sich in der Nähe befanden: so mag ihm bemerkbar geworden sein, wie diese Beispiele etwas Übereinstimmendes haben, nämlich dies, daß die Objekte der sich weckenden Vorstellungen räumlich nahe zusammen stehen. Mit der Erfassung des gemeinsamen Merkmals dieser Fälle kam schon ein wenig Licht in das Chaos, und der Forscher durfte einstweilen annehmen, daß die gemachte Entdeckung auch noch über andere Fälle Licht verbreiten könne. Es galt nun, die Hypothese zu erproben. Demgemäß wurde dann eine Reihe anderer Exempel von räumlich nahe zusammenstehenden Objekten herbei gesucht, und siehe da, es fand sich, daß auch in diesen Fällen die betreffenden Vorstellungen sich zu reproduzieren pflegen. Damit schien denn wenigstens ein fester Standpunkt gewonnen zu sein, von dem aus sich ein ziemlich großer Teil des Reproduktionsgebietes übersehen lasse. Daneben hatten sich freilich auch Beispiele gefunden, die zwar sehr ähnlich waren, aber doch nicht ganz genau in den hypothetischen Klassenbegriff („räumlich nahe") passen wollten. So etwa: daß der Gedanke an einen abwesenden Freund die Vorstellung des Ortes erweckt, wo man ihn zuletzt gesprochen hat. Hier sind

zwar die beiden Objekte, der Freund und dieser Ort, zusammen gewesen; allein dieses Zusammensein war kein konstantes, sondern bloß ein zufälliges. Das mußte den Forscher zu der weiteren Erkenntnis führen, daß in diesem wie in den vorgenannten Beispielen das entscheidende Moment nicht liege im objektiven Zusammen*stehen*, sondern im subjektiven Zusammen*sehen*, nicht im *räumlichen* Zusammen, sondern im *zeitlichen*, — kurz in der *Gleichzeitigkeit* des Wahrnehmens. Durch diese neue Entdeckung, die sich bei fortgesetzter Prüfung als richtig bewährte, erwies sich die erste Hypothese als nicht ausreichend: sie hatte zwar dem Nachdenken auf die Spur geholfen, aber nicht bis zum Ziele geführt; sie war an und für sich nicht falsch, aber es fehlte ihr das entscheidende Moment; sie enthielt nur eine halbe Wahrheit, nicht die ganze.

Ob der griechische Psychologe gerade so oder etwas anders zu Werke gegangen, geht uns hier nicht an; genug, seine Forschung ist in der Klassifikation an das vorgesetzte Ziel gelangt: er fand *vier Arten* von Beziehungen heraus, und in der That lassen sich alle Reproduktionsfälle, wie bunt sie auf den ersten Blick durcheinander zu laufen scheinen, in diese vier Kategorien verteilen, wie jeder erproben kann, wenn er sich die Mühe geben will.

Wir wollen jetzt diese vier Formen der Reproduktion kennen lernen.

1. *Gleichzeitig* konzipierte Vorstellungen reproduzieren einander. (Beispiele: s. oben.)
2. *Unmittelbar nacheinander* konzipierte Vorstellungen reproduzieren einander, — am leichtesten in der Weise, wie sie aufeinander gefolgt sind.
   Beispiele: die Wörter und Sätze in einem auswendig gelernten Sprachstücke; die Stationen und Strecken eines zurückgelegten Weges; die Ereignisse in einer gehörten oder gelesenen Erzählung; die Erlebnisse des eigenen Lebensganges u. s. w.
3. *Gleichartige* Vorstellungen reproduzieren einander.
   Beispiele: gleichklingende Ausdrücke wie beim Reim und bei der Alliteration; ähnliche historische Begebenheiten (so erinnert Davids und Jonathans Freundschaft an die Freunde in Schillers „Bürgschaft", die Gesetzgebung Mosis an die Lykurgs und Solons u. s. w.). Hierher gehört auch, daß einem bei einem Gedanken ein Gleichnis dazu einfällt; ferner: jenes Reproduzieren, welches aus Empfindungen klare Wahrnehmungen entstehen läßt, und dasjenige, welches die naturwüchsige Begriffs- und Urteilsbildung einleitet, — u. s. w.
4. *Kontrastierende* Vorstellungen reproduzieren einander.
   Beispiele: der Anblick großer Üppigkeit und Verschwendung kann erinnern an Armut und Elend; eine That hervorragenden Mutes an ein Beispiel der Feigheit; große Herzensgüte an anderswo gesehene Hartherzigkeit; Preußens

Erniedrigung 1806 an seine Erhebung 1813; Deutschlands politische Einheit seit 1870/71 an seine frühere Zerrissenheit; die Wiege an das Grab u. s. w.*)

Dieser bedeutsame Anfang in der Aufhellung des so dunkel aussehenden Gebietes der Vorstellungsbewegungen macht dem Scharfsinne des großen Stagiriten alle Ehre. Diese Leistung muß schon darum imponieren, weil in allen Wissenschaften gerade die ersten Schritte am schwierigsten sind; noch mehr aber im Blick auf die Thatsache, daß die psychologische Forschung während der folgenden 2000 Jahre an diesem Punkte keine wesentlichen Fortschritte gemacht hat.

Jene vier Regeln der Reproduktion sind nun freilich, wie ohne Zweifel ihr Entdecker auch selbst wußte, nur symptomatische Gesetze, nicht ursachliche. Sie sagen wohl, daß die reproduzierende Gedankenbewegung diese vier Wege einhält, aber sie können nicht sagen, warum sie es thun muß, — weshalb denn auch unerklärt bleibt, warum es gerade vier Wege, nicht mehr und nicht minder, sind. Doch abgesehen von diesem Hauptrückstande, von dem unten näher die Rede sein wird, war die aristotelische Reproduktionstheorie auch als symptomatische noch unvollkommen, — sage: unvollkommen, nicht fehlerhaft. Auch in dieser äußeren Betrachtungsweise ist nämlich noch ein höherer Standpunkt möglich. Seit Cartesius († 1650) hat man gelernt, auch diese empirische Staffel noch zu ersteigen — was aber auch der einzige wissenschaftliche Zuwachs ist, den die Lehre von der Reproduktion von Aristoteles bis Herbart, der auch die Frage nach dem Warum beantwortete, gewinnen konnte. Dieser neue, durch Cartesius eingeleitete Zuwachs besteht in folgendem. Es wurde erkannt, wie einerseits das 1. und 2. Gesetz und andrerseits ebenso das 3. und 4. Gesetz so viel Gemeinsames haben, daß mutmaßlich jedes Paar nur ein einziges Gesetz bilde. Sehen wir näher zu, wie es sich damit verhält.

Beim ersten Paar ist das entscheidende Moment die Zeit, — genauer gesagt: der Umstand, daß die betreffenden beiden Vorstellungen, die sich reproduzieren können, zusammen im Bewußtsein gestanden haben, sei es völlig gleichzeitig, oder unmittelbar nacheinander. Auf den Inhalt der Vorstellungen kommt dabei gar nichts an: sie können von verschiedenen Sinnen herrühren, oder von dem nämlichen, und im letzteren Falle können sie wieder so gleich oder so ungleich sein, wie sie wollen. Wenn nun ein früheres Zusammenstehen im Bewußtsein bei beiden Gesetzen erforderlich, also dieses Moment beiden gemeinsam ist, während zwischen ihnen nur der kleine Unterschied besteht, ob dieses Zusammensein völlig

*) Wer sich diese vier aristotelischen Reproduktionsgesetze (oder „Gesetze der Ideen-Association," wie die Gelehrten sagen) recht zu nutze machen will, der darf nicht versäumen, seine eigenen Gedanken, wie sie ihm je und je einfallen, darauf hin anzusehen, unter welche Regel jeder einzelne Fall gehört. Beim Studium der Psychologie muß überhaupt dringend empfohlen werden, das Gelernte fort und fort auf die Erscheinungen des eignen Seelenlebens anzuwenden.

gleichzeitig gewesen ist, oder aber so, daß die eine Vorstellung bereits halb verdunkelt war, als die andere ins Bewußtsein trat, also ob die beiden Vorstellungen etwas längere oder etwas kürzere Zeit zusammen bewußt gewesen sind: so ist klar, daß in beiden Fällen der Grund des Reproduzierens in dem beiden Gesetzen gemeinsamen Momente des längeren oder kürzeren Zusammenstehens im Bewußtsein, resp. in einer dabei stattgefundenen Verknüpfung (Association) der Vorstellungen, gesucht werden muß. Daraus folgt dann weiter, daß diese zwei Gesetze nur als Ein Gesetz aufzufassen sind, welches nun das der Gleichzeitigkeit heißen kann. — Was ehedem dazu verleitet hatte, zwei Gesetze zu vermuten, erweist sich jetzt lediglich als ein Unterschied in der Wirkung einer und derselben Ursache — nämlich der stattgefundenen Verknüpfung der Vorstellungen — und zwar wesentlich als ein bloßer Gradunterschied, indem die völlig gleichzeitigen Vorstellungen stärker miteinander verbunden sind als die halb gleichzeitigen.

Das andere Paar (3. und 4. Gesetz) scheidet sich von jenem ersten Paar scharf ab, — in zwiefacher Weise. Einmal kommt hier das Zeitmoment gar nicht in Betracht, d. h. die sich reproduzierenden Vorstellungen brauchen nicht zusammen im Bewußtsein gestanden zu haben. Und zum andern ist das, was dort gar nicht in Betracht kam — nämlich der Inhalt der Vorstellungen — hier gerade das Entscheidende, denn die Ausdrücke „gleichartig" und „kontrastierend" beziehen sich eben auf den Vorstellungsinhalt. Faßt man nun dieses entscheidende Moment, was dem 3. und 4. Gesetze gemeinsam ist, ins Auge, so muß sofort auffallen, warum dort (beim 3.) das Gleiche des Inhaltes das Reproduzieren bewirken kann, während es hier (beim 4.) gerade umgekehrt das Ungleiche thun soll. Daß hier irgendwo ein Fehler in der Auffassung im Spiele sein müsse, lag auf der Hand. Nachdem der Blick einmal auf diesen Widerspruchspunkt sich richtete, mußte man bald erkennen, daß die früheren Psychologen sich bei dem 4. Gesetze durch den äußeren Schein hatten täuschen lassen. Ein Kontrast zwischen zwei Objekten setzt bekanntlich voraus, daß dieselben in anderer Beziehung gleich sind; denn zwischen zwei gänzlich ungleichen (disparaten) Begriffen — also z. B. zwischen solchen, die aus verschiedenen Sinnen stammen, wie viereckig und süß, rot und leise u. s. w., ebenso zwischen rund und gelb (Gestalt und Farbe), obgleich sie aus dem nämlichen Sinne stammen — kann von keinem Kontrast die Rede sein, weil hier, wie man zu sagen pflegt, ein „vergleichen" nicht möglich ist. Dieweil nun beim 3. Gesetze augenfällig nur das Gleiche es ist, was die Reproduktion veranlaßt, so ließ sich vermuten, daß bei den kontrastierenden Vorstellungen ebenfalls zunächst nur ihre gleichen Merkmale es seien, welche die Reproduktion bewirken, und daß erst dann, wenn die Reproduktion so weit geschehen ist, auch das kontrastierende Merkmal den Blick auf sich zieht. Diese Vermutung wurde zur Gewißheit erhoben, als die gegenteilige Annahme, daß auch ungleiche Vorstellungen sich reproduzieren könnten, durch eine anderweitige bestimmte Beob-

achtung sich als gänzlich unhaltbar erwies, nämlich durch die Beobachtung, daß völlig ungleiche (disparate) niemals einander wecken — es sei denn, daß sie einmal gleichzeitig bewußt gewesen sind, wo dann aber das Reproduzieren nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit geschieht. Steht nun da, wo man den Vorgang beobachten kann, erfahrungsmäßig fest, daß Ungleiches sich nicht reproduziert, so darf für ausgemacht gelten, daß bei den kontrastierenden Vorstellungen, wo man den Vorgang nicht genau kontrollieren kann, es ebenfalls nicht das Ungleiche, sondern das Gleiche ist, wodurch die Reproduktion veranlaßt wird. Daraus folgt dann weiter, daß auch das 3. und 4. Gesetz nur als Ein Gesetz aufzufassen sind, welches nun das der Gleichartigkeit heißen muß. — Was ehedem verleitet hatte, zwei Gesetze zu vermuten — nämlich das Bewußtwerden des kontrastierenden Merkmals — erweist sich jetzt lediglich als ein Unterschied in der Wirkung einer und derselben Ursache und zwar als eine bloße Nachwirkung der bereits vollzogenen Reproduktion der gleichen Merkmale.

Die genauere Forschung hat somit ergeben, daß die Grundgesetze der so vielgestaltigen Reproduktion noch beträchtlich einfacher sind, als ehedem geglaubt wurde; es giebt nicht vier Reproduktionsgesetze, sondern nur zwei: das der Gleichzeitigkeit und das der Gleichartigkeit. Bei dem einen entscheidet ein subjektives Moment, nämlich das gleichzeitige Bewußtgewesensein der Vorstellungen; bei dem andern ein objektives Moment, nämlich ihr gleichartiger Inhalt. (Siehe Anmerk. 3 im Anhang.)

Soweit etwa hatte die psychologische Forschung von Cartesius bis auf Herbart den Reproduktionsvorgang aufgehellt. Die beiden Gesetze sind indessen so, wie sie sich uns jetzt darstellen, immer bloß symptomatische, nicht ursachliche. Wenn man fragt, warum die Vorstellungen nach dem einen und nach dem andern Gesetze reproduziert werden können, so fehlt darauf die Antwort. Schon die Pluralität der Erklärungsgründe zeigt an, daß die Forschung das letzte Ziel noch nicht erreicht habe; denn das Erkennen kann sich nicht eher zufrieden geben, bis die zwei Gesetze auf ein einziges zurückgeführt sind, d. h. bis die eine gemeinsame Ursache der zweierlei Reproduktionsweisen gefunden ist. Die Mehrheit der gefundenen Ursachen verrät ferner, daß dies nur Mittelursachen sein können, und sonach die Grundursache erst zu suchen sei.

Die Psychologen vor Herbart scheinen sich um diese letzte und wichtigste Forschungsaufgabe, die ja erst das volle Licht geben kann, entweder nicht sonderlich bemüht, oder aber ihre Lösung von vorn herein für unmöglich gehalten zu haben. Einer derselben, der scharfsinnige Engländer Hume († 1776), spricht sein Verzweifeln an der Lösung dieses Problems auch offen aus. „Aber" — sagt er — „dürfen wir uns wohl rühmen, die Fähigkeit einer Vorstellung, eine andere zu reproduzieren, zu begreifen? Dies (das Reproduzieren) ist recht eigentlich eine Schöpfung (a real creation), eine Hervorbringung von etwas aus nichts,

welche eine so große Macht voraussetzt, daß dieselbe auf den ersten Anblick über den Bereich eines Wesens, das unendliche (Gott) ausgenommen, hinaus zu liegen scheint. Wenigstens muß man gestehen, daß eine solche Macht von unserm Geiste weder gefühlt, noch erkannt, noch einmal phantasiemäßig vorgestellt werden kann. Nur den Erfolg merken wir, d. h. das Dasein einer Vorstellung (im Bewußtsein), — die Art und Weise aber, wie dieselbe erzeugt (hervorgerufen) worden ist, ist unserm Begreifen gänzlich entzogen." (Vgl. An inquiry concerning human understanding, Sect. VII.) — In der That hat von den nachkartesianischen Philosophen (Locke, Hume, Chr. Wolf, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schopenhauer) auch keiner an jenem Kardinalprobleme der Psychologie etwas aufzuhellen vermocht. Wenn mitunter fleißig von „Einheit der Seele" gesprochen wurde, so hat das doch keine Aufklärung gebracht; es ist zwar richtig, daß die Einheitlichkeit der Seele hier die Grundvoraussetzung bildet, allein es bleibt eben die Frage, wie sich daraus die zweierlei Gesetze ableiten lassen, und darüber war man nachher nicht klüger als vorher.

Besehen wir die Lage des rückständigen Problems noch etwas näher.

Bei dem Gesetze der Gleichzeitigkeit giebt sich allerdings etwas zu erkennen, was für diese Reproduktionsweise als eine wirkliche Ursache aufgefaßt werden kann. Denn wenn zwei ungleichartige Vorstellungen, die zusammen im Bewußtsein gestanden haben, sich reproduzieren können, während dies, falls sie nie gleichzeitig bewußt gewesen sind, nicht möglich ist: so geht daraus hervor, daß das Zusammensein im Bewußtsein diesen Vorstellungen eine Qualität beigefügt hat, die sie an sich nicht besitzen, und vermöge deren nun die Reproduktion möglich wird. Diese Qualität bezeichnet man durch den Gleichnisausdruck: die Vorstellungen seien „verknüpft" worden. Mag auch unbekannt sein, was dieses „Band" realiter ist, so weiß man doch aus der Wirkung und den vorhergegangenen Umständen, daß es vorhanden ist, und kann dasselbe somit als die nächste Ursache dieser Reproduktionsweise ansehen.

Wie aber bei den gleichartigen Vorstellungen, da sich dieselben reproduzieren können, ohne daß sie jemals zusammen bewußt gewesen sind? Jener beim Gesetze der Gleichzeitigkeit gefundene Grund, die „Verknüpfung," vermag hier keinen Aufschluß zu geben; das Gesetz der Gleichartigkeit bleibt somit nach wie vor ursachlich dunkel. Man hat nun wohl die Hypothese gebildet, bei den gleichartigen Vorstellungen wirke eine Art „Anziehungskraft." Da aber niemand wissen kann, ob diese Anziehungskraft wirklich existiert, so ist jene Hypothese, wissenschaftlich betrachtet, bloß ein Spielen mit Worten; und bedenkt man dazu, daß die Ursache dieses Reproduktionsgesetzes möglicherweise ganz anderswo liegen könnte, so würde jene ohne alle Gründe bloß aufs Geratewohl gewagte Hypothese nur die üble Folgen haben, daß der Blick von der richtigen Spur abgelenkt wird. Gesetzt aber auch, daß es Gründe gäbe, eine solche psychische „Anziehungskraft" als wirklich existierend anzunehmen in dem Sinne, wie wir beim Gesetze der

Gleichzeitigkeit die „Verknüpfung" als wirklich existierend annehmen — bekanntlich giebt es aber solche Gründe nicht —: so würde dann zwar das Gesetz der Gleichartigkeit so weit verständlich sein, wie es jetzt das der Gleichzeitigkeit ist, allein das eigentliche Problem, die eine gemeinsame Ursache beider Gesetze zu finden, bliebe nach wie vor ungelöst. Was man gefunden hätte — dort die „Verknüpfung," hier die „Anziehungskraft" — wären nur Mittelursachen oder mit andern Worten: Bedingungen, die zu der unbekannten Grundursache hinzutreten müßten, um die zweierlei Wirkungen hervorzubringen. In Wahrheit ist aber, wie wir wissen, bloß beim Gesetze der Gleichzeitigkeit die Mittelursache gefunden. Die Frage liegt demnach so: vorab muß die Mittelursache beim Gesetze der Gleichartigkeit gesucht werden und sodann, was die Hauptsache ist, worin beide Gesetze ihren letzten, gemeinsamen Grund haben, — wobei auch möglich bliebe, daß beim Gesetze der Gleichartigkeit gar keine Mittelursache vorhanden wäre, sondern seine Reproduktion unmittelbar aus der Grundursache entspränge.

Es ist Herbarts Verdienst, das Kardinalproblem von der Bewegung der Vorstellungen reinlich und evident gelöst zu haben, — ein Verdienst, das nicht geringer, sondern vielmehr noch bedeutsamer ist als Newtons Entdeckung des Gravitationsgesetzes und des Copernikus Entdeckung der wahren Bewegungen der Himmelskörper, nämlich um deswillen bedeutsamer, weil der Geist mehr gilt als der Leib, und die Geisteswissenschaften für uns Menschen wichtiger sind als die Naturwissenschaften.

Bei den Schranken, die sich unser Thema gesetzt hat, und bei seinem vorwiegend praktischen Zwecke würde es nicht absolut nötig sein, auch auf dieses letzte Problem noch einzugehen, da die Kenntnis der beiden symptomatischen Reproduktionsgesetze ausreicht, um das Verhältnis zwischen Denken und Gedächtnis so weit klar zu stellen, als es für den nächsten praktischen Bedarf wünschenswert ist. Die frühere Ausgabe der vorliegenden Monographie hatte daher jenes Problem übergangen und sich darauf beschränkt, die beiden Reproduktionsgesetze nachzuweisen und ihr Ineinandergreifen im Seelenleben nach verschiedenen Richtungen hin eine Strecke weit zu verfolgen. Diese Einschränkung geschah jedoch vornehmlich deshalb, weil damals in den Seminarien noch kein Unterricht in der Psychologie erteilt wurde und daher diejenigen Lehrer, die sich auch privatim nicht damit beschäftigt hatten, für psychologische Deduktionen zu wenig eingeschult waren. Seitdem ist diese arge Lücke im Seminarunterricht glücklicherweise wenigstens einigermaßen ausgefüllt worden. Da nun Herbarts erklärender Gedanke, gerade wie der Newtonsche auf seinem Gebiete, ungemein einfach und dazu nach den bereits voraufgegangenen Betrachtungen leicht verständlich ist: so steht nichts im Wege, diesmal die Untersuchung bis zu jenem letzten Zeitpunkte fortzuführen. Gehen wir jetzt daran.

Soweit der Eingang des dritten Abschnittes. — Die Leser werden jetzt mit sich zu Rate gehen können, ob sie die Schrift näher kennen lernen wollen. F. W. D.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Reminiscenzen aus der XIV. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Bremen.

Von Seminarlehrer Halben aus Hamburg.

3. Ein altes Wort Diesterwegs zur Ergänzung eines Vortrages über „die öffentliche Sorge für die verwahrloste Jugend“.

Als einst der größte Pädagoge aller Zeiten und aller Völker seine Augen aufhob und in der Wüste des Lebens das Volk zu sich kommen sah, da jammerte ihn desselben; denn sie waren wie die Schafe, die keinen Hirten haben. Und er stillete ihren geistigen und leiblichen Hunger und machte gesund, welche es bedurften. Insbesondere ließ er die Kindlein zu sich kommen und wehrete ihnen nicht; denn solcher sei das Reich Gottes, d. i. (für diese Welt) „Gerechtigkeit und Friede und Freude in dem heiligen Geist.“

Als 17 resp. 18 Jahrhunderte später ein A. H. Francke, ein Pestalozzi, ein Wichern, ein Freiherr von Bodelschwingh Anstalten ins Leben gerufen, um diejenigen zu retten, welche Gefahr laufen, in den Sumpf der Verworfenheit und des Lasters hinabzusinken, da war es ebenfalls nichts anderes, als die „Notstände des Lebens einerseits und der unerschöpfliche Quell reiner (christlicher) Menschenliebe andrerseits“, was diese „Männer des humanen Gedankens“ antrieb, und was es auch ihnen möglich machte, in einer Wüste mit „fünf Gerstenbroden und zwei Fischen“ Tausende zu retten, die „wohlwollende Freunde“ wollten gehen heißen in die „Märkte und Dörfer“, — in die Armen- und Zuchthäuser.

„Merkwürdiger Weise“ aber, klagt Hr. Halben in dem in der Überschrift genannten Vortrage, „haben bisher die deutschen Pädagogen ohne tiefer eingehendes Interesse dieser socialen Frage gegenüber gestanden, und sie ist doch eine Erziehungsfrage ersten Ranges!“

Das ist ein harter Vorwurf. Doch gleichviel, ob er zutrifft oder nicht, das Eine ist gewiß: die Sorge für die verwahrloste Jugend ist eine Erziehungsfrage ersten Ranges, auch für uns. Wir können darum unsere Freude darüber nicht verhehlen, daß Hr. Halben sie auf dieser großen Versammlung zur Sprache gebracht hat und auch darüber nicht, wie er das gethan. Und wer den traurigen Zuständen, namentlich der moralischen Verrücktheit und dem meistens aus der Schnapsflasche stammenden sittlichen Wahnsinn unter der Fabrikarbeiterbevölkerung großer Städte und ihrer Vororter nicht blind gegenüber steht; wer Einblicke in das vielfach zerrüttete Familienleben gethan, und wer selbst als Lehrer in seiner Schule mit der leiblichen und geistigen, der intellektuellen wie der sittlichen Verwahrlosung der Jugend*) zu kämpfen hat, der muß die Lösung jener Frage als eine der dringlichsten, die die Pädagogik mit zu lösen hat, erachten und mit Hrn. Halben auch dringen auf eine öffentliche Sorge für die Verwahrlosten. Wir stimmen darum dem Hrn. Referenten auch vollauf bei, wenn er sagt:

*) Die Zunahme der Verbrecher unter 18 Jahren beträgt in Preußen in den Jahren 1871 bis 1879 101%!

„Jeder Organismus, auch die bürgerliche Gesellschaft, wie der einzelne, hat vor allem die Pflicht der Selbsterhaltung; diese fordert hier, daß die moralisch verderbte Jugend einem sittlichen Desinfektionsprozeß unterworfen werde, bevor sie ein selbständig wollendes Glied der staatlichen Gemeinschaft wird.

„In einer Zeit, welche schon den edlen Weinstock durch internationale Verträge gegen Ansteckung zu sichern sucht; welche wertvolle Klassen unserer Haustiere oft mit großen Opfern gegen gefahrdrohende Krankheiten schützt und der Verbreitung ansteckender epidemischer Zustände der Bevölkerung unter Aufwendung alles gesetzgeberischen Zwanges vorzubeugen sucht, muß auch das schlimme Gift energisch bekämpft werden, welches die gedeihliche sittliche Entwickelung unserer Jugend bedroht; denn diese ist das köstlichste Kleinod, das unter den Schätzen unseres Volkes zu finden ist.

„Wir Lehrer müssen vor allem laut die Forderung erheben, daß diejenigen Elemente, welche ein arges Beispiel der Roheit, Unsittlichkeit und Eigentumsverletzung in unsere Schulgemeinschaft bringen, derselben fern gehalten werden."

Wenn ebenso Hr. H. betont, daß in oberster Linie die Wissenschaft der Pädagogik auch bei der Erziehung der verwahrlosten Jugend zu hören sei, daß sie die Mittel und Wege zu bestimmen habe, so zollen wir auch dem freudig und aus vollem Herzen unsern Beifall. Denn „je schwieriger die Erziehungsprobleme sind, um deren praktische Lösung es sich hier handelt, desto mehr muß das psychologisch-pädagogische Princip die Thätigkeit der erziehenden Personen bestimmen; die beste Theorie der Erziehungswissenschaft, die reichsten Erfahrungen pädagogischer Kunst müssen hier ihre Anwendung finden."

Wir meinen deshalb auch, daß diejenigen Lehrer, die diesen Forderungen am meisten Genüge leisten, nicht ausgesucht werden sollten für die „höheren" Schulen, wo der Schwerpunkt der Erziehung ihrer Schüler gottlob noch in der Familie zu liegen pflegt, sondern für die Volks-, insbesondere für die Armen- oder Freischulen, in denen die Erziehung leider in erster Linie zu betonen ist, eben weil ihre Schüler allzuhäufig zu Hause verwahrlost werden. Sogar vom finanziellen Gesichtspunkte aus ist dies zu fordern, wenn dadurch mit verhütet werden kann, daß die heranwachsende Jugend für die Zukunft Staat, Kommune und Familie weniger Gerichts- und weniger Verpflegungskosten in Krankenhäusern, Gefängnissen und Zuchthäusern verursachen wird.

Auch wir meinen mit Hrn. Halben, daß in einer Zeit, wo der Staat als Vorbedingung der leichtesten Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Absolvierung wiederholter Prüfungen fordert, zur Mitwirkung an der Lösung der schwierigsten Erziehungsfälle, also zu Leitern und Lehrern an öffentlichen Besserungsanstalten nur tüchtig gebildete und bewährte Pädagogen zugelassen werden sollten, zumal sie an diesen Erziehungsstätten für die verwahrloste Jugend höheren Pflichten genügen sollen, als in der Schule, indem sie Vater- und Mutterstelle an diesen Kindern vertreten. Auch wir meinen darum, daß weder ein Jurist, noch ein Offizier, noch ein Pastor als solcher für das Direktorat einer solchen Anstalt befähigt ist, sondern daß auf einen solchen Posten nur ein „gewiegter Pädagoge" gestellt werden darf, und daß „unter ihm nur solche Männer und Frauen als Erzieher und Lehrer wirken sollten, welche sich über ihre pädagogische Vorbildung und Erfahrung ordnungsmäßig ausgewiesen haben."

Wenn aber Hr. Halben sagt: „Genossenschaften, in denen der religiös-dogmatische Gedanke herrscht, sind dieser Aufgabe (die verwahrloste Jugend zu erziehen) nicht gewachsen," so ist das unseres Erachtens zu viel gesagt.

Denn erstens sind „religiös-dogmatische Gedanken" und „psychologisch-pädagogische Principien" keine Gegensätze, gleichviel, ob jene Gedanken „konservativen" Inhaltes sind und sich auf einen Gott beziehen, „der große Wunder thut" und für das Heil der Menschen stets gethan hat, oder ob eins der vornehmsten Dogmen dieser Gedankenkreise lautet: „Wir glauben an keine Wunder." Im Gegenteil ist meines Wissens in den „religiös-dogmatischen Gedanken", an die vielleicht Hr. Halben gedacht haben könnte, seit 1850 Jahren auch der mit eingeschlossen gewesen: „Lehret die Völker halten alles, was ich euch befohlen habe." Zu diesem von Christus Befohlenen gehört aber gerade die Sorge für die Verwahrlosten, die Armen, die Unglücklichen, die „Sünder". Wo aber Menschen, die sich Christen nennen, diese „religiös-dogmatischen Gedanken" „zum Deckel ihrer Bosheit", insbesondere ihrer Herrschsucht gemacht haben, wie das ja leider vielfach von Geistlichen und Fürsten, sogar von Päpsten geschehen sein soll, so ist daran die Religion keine Schuld. „Genossenschaften, in denen der religiös-dogmatische Gedanke herrscht," der echt christliche Glaube, die werden ohne Frage die allergrößte Befähigung haben, jene Aufgabe zu lösen, vorausgesetzt, daß sie das ihnen anvertraute Pfund nicht vergraben, sondern damit „wuchern", d. h. theoretisch und praktisch ausbilden.

Zweitens haben darum auch sogar nur solche Männer, die von diesem Geiste beseelt waren, und in Kraft dieses Geistes Institutionen zu schaffen vermocht, durch die Zehntausende von Zöglingen aus der sittlichen Verkommenheit gehoben und auf bessere Wege gebracht worden sind. Und die Franckeschen Anstalten in Halle, das „Rauhe Haus" bei Hamburg, „Wilhelmsdorf" bei Bielefeld nebst den Tochterinstituten dieser Stiftungen sind ein beredtes Zeugnis dafür, wie eminent erziehlich der religiöse Gedanke, nein, der „religiös-dogmatische" zu wirken vermag.

Drittens endlich soll Fehler verhüten leichter, aber auch billiger und besser sein, als Fehler verbessern. Die sittliche Verwahrlosung der Jugend aber läßt sich nur durch ein Mittel verhüten: in der Familie muß mit allen zu Gebote stehenden Mitteln „dem religiösen Gedanken", der Religiosität, worin die echte Moralität eingeschlossen liegt, zur Herrschaft verholfen werden.

In diesem Punkte aber (nämlich die Verwahrlosung zu verhüten) „haben bisher die (hervorragendsten unter den) deutschen Pädagogen" mit tief eingehendem Interesse „dieser socialen Frage gegenüber gestanden" und sie, sogar in dickleibigen Werken, auch „als eine Erziehungsfrage ersten Ranges" behandelt. Ja, was hat einen Comenius, einen A. H. Francke, einen Rochow, einen Pestalozzi u. a. zu Pädagogen ersten Ranges gemacht? Meines Erachtens lediglich dies: es jammerte sie der Jugend des Volkes, die da verwahrlost war, wie die Schafe, die keinen Hirten haben, und sie sannen auf Mittel zur Besserung der socialen und moralischen Zustände.

Welche Mittel diesen Männern als die geeignetsten erscheinen, das ist nachzulesen in ihren Schriften, insbesondere in Pestalozzis „Lienhard und Gertrud". An dieser Stelle aber mögen zur Ergänzung*) des Halbenschen Vor-

*) Ich sage: zur Ergänzung, nicht: zur Widerlegung oder zur Entgegnung; denn ich glaube, daß die folgenden Worte in keinem eigentlichen Gegensatze zu den Ausführungen des Hrn. H. stehen. Ich glaube sogar nicht einmal, daß Hr. H. mit den vorhin widerlegten Worten das hat bestreiten wollen, was eben die nackten Worte bestreiten. Was mich aber zum längeren Verweilen bei jenem Ausspruche veranlaßt hat, das sind Ansichten,

trages die vielleicht wenig bekannt gewordenen Worte eines Pädagogen Platz finden, mit dem diejenigen „Freisinnigen", die bei der Kindererziehung glauben der specifisch christlichen Religion entbehren zu können, sich gerne brüsten und der gewissen „rechtgläubigen" Kirchlich-Konservativen ein Dorn im Auge sein soll.

In seinen „Beiträgen zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation", Essen 1837, (S. 211), sagt Dr. F. A. W. Diesterweg in betreff der Rettung aus der Not des leiblichen, geistigen und sittlichen Elends: „Da giebt es nur ein Mittel: die Religion. Wer sie nicht schätzt, der gehe in die Höhlen des Unglücks, wo Menschen schmachten, und frage sich: ob irdische Mächte imstande sein werden, den Sterblichen aufrecht zu erhalten. Nichts als die Religion, nichts als das Christentum. Denn daß es hier nicht mit einer Naturreligion, mit dem Stoicismus, der allenfalls auf dem Schlachtfelde oder in Bürgerkriegen, wo die Thatkraft gilt, ausreicht, daß nur die Religion des Kreuzes die geängstigten und zerschlagenen Menschenherzen tröstet und beruhigt: das liegt auf flacher Hand. Und wenn wir fragen, welche Menschen in diesem Unglück sich an diesen Anker anklammern und ihn verschmähen, so werden wir in der Regel die Ursachen dieser verschiedenen Erscheinungen in der Verschiedenheit der ersten häuslichen Erziehung, die ihnen zu teil wurde, entdecken. Die Unüberwindlichkeit der ersten Eindrücke, wenn auch oft durch ein späteres wüstes Leben unterdrückt, lernt man hier erkennen, wenn man sie an sich selbst nicht kennen gelernt hat: den ewigen Segen einer frühen, gottesfürchtigen Erziehung, die Kraft des Beispiels einer frommen Mutter. Man versuche es, Alten, denen dieses in der Jugend nicht wurde, beizukommen: in zehn Fällen gelingt es nicht einmal. Rührend und erhebend ist es zu sehen, welche Kraft der Glaube an die Wahrheit des Evangeliums dem Christen im Unglück verleiht. Eine Frau verliert durch plötzlichen Tod ihren Mann und mit ihm den Versorger und die Stütze ihrer Familie. Der Wohlstand verschwindet und die Armut umringt sie mit ihren Schauern und Schrecken. Sie greift zu dem einzigen Mittel, das ihr übrig bleibt, sich und ihre Kinder zu ernähren: Handarbeit, die sie in früher Jugend erlernt hat. Aber der Verdienst reicht nicht hin. Was soll sie aufrecht halten, was hält sie aufrecht, in den kalten Tagen und langen Nächten? Die Religion, das Psalmbuch, das Gesangbuch, die Bibel. Die unwillkürlich herabströmenden Thränenfluten trocknet sie mit den Sprüchen des ewigen Lebens, und der Glaube an den, der gesagt hat, daß der Vater im Himmel selbst den Sperling auf dem Dache bedenke, hält sie aufrecht. Es ist eine Kraft Gottes, selig zu machen alle, die daran glauben."

Wir meinen darum auch mit eben diesem „freisinnigen" Diesterweg, daß für die verwahrloste Jugend öffentlich am besten gesorgt werden kann, wenn man nicht bloß durch „Sorge für die Erziehung der Kinder", sondern vor allen Dingen durch „religiöse Belehrung und Erbauung", durch „Aufsicht auf die Sitten", durch „Achtung der Mitbürger" und im Falle der Widerspenstigkeit und Lasterhaftigkeit endlich durch „Entziehung aller Unterstützung", die „sittliche Besserung" und die „bürgerliche Erhebung" des **ganzen** Familienhauses erstrebt.*)

die einem tagtäglich in der sog. „liberalen" Tagespresse, im „liberal" sein wollenden Publikum und leider auch hin und wieder bei Kollegen, die einer illiberalen „Liberalität" zu huldigen scheinen, entgegentreten. „Handsome is what handsome does," heißt es im Vikar of Wakefield. Von der viel gerühmten „Liberalität" und der noch mehr gerühmten „Toleranz" gilt dasselbe, in politischen, wie in religiösen und pädagogischen Dingen.

*) Diesterweg, a. a. O. S. 222 und 223. — Dörpfeld hat in seinen Schriften über die Schulverwaltungsfrage mit der ihm eigenen Gründlichkeit dasselbe Thema bereits

Nur da, wo es durch keine Mittel und Wege mehr möglich zu machen ist, daß „die Wohnstube Rettungsanstalt werde" (Pestalozzi), da muß für die verwahrloste Jugend öffentlich gesorgt werden, wie Hr. Halben das in den nachstehenden Thesen, denen die Versammlung „als Ganzes" zustimmte, fordert.

„1. Die Sorge für die verwahrloste Jugend ist eine wichtige Pflicht der bürgerlichen Gesellschaft, deren Erfüllung dieselbe weder religiösen Genossenschaften, noch privaten Unternehmern überlassen darf.

2. Die Besserung verwahrloster oder mißratener Kinder, und derjenigen jugendlichen Verbrecher, welche wegen mangelnder Erkenntnis der Strafbarkeit ihrer Handlungen freigesprochen werden, soll nicht den Charakter der Strafe tragen. Sie ist eine Aufgabe der Erziehung und muß deshalb den Schul- und Erziehungsbehörden zugewiesen und grundsätzlich von dem Strafvollzug und den Gefängnisbehörden getrennt werden.

3. Eine gute Familienerziehung ist im Allgemeinen jeder Anstaltserziehung vorzuziehen; die besserungsbedürftigen Kinder sind deshalb in der Regel in geordneten Familien unterzubringen, in denen sie, unter dauernder Kontrolle der Ortsschulbehörde stehend, von dem Einflusse ihrer eigenen Angehörigen fern gehalten werden können. Die Aufnahme in eine Besserungsanstalt ist jedoch für diejenigen zu fordern, deren sittliche Verwahrlosung eine tiefere pädagogische Durchbildung des Erziehers nötig macht, oder deren Teilnahme am öffentlichen Schulunterricht bedenklich erscheint.

4. Die Einrichtung öffentlicher Besserungsanstalten ist notwendig. Jede Besserungsanstalt muß nach dem Geschlecht der Zöglinge in zwei vollständig getrennte Hauptabteilungen zerfallen; die Trennung erstrecke sich auf alle Arbeits-, Unterrichts-, Wohn- und Spielräume. Innerhalb jeder dieser Hauptabteilungen sind nach dem Alter und der moralischen Zuverlässigkeit der Zöglinge größere Unterabteilungen zu bilden, welche wiederum in kleinere Erziehungsgruppen geteilt werden.

5. Die öffentliche Besserungsanstalt muß eine ökonomische und erziehliche Einheit sein. An ihrer Spitze stehe ein pädagogisch gebildeter Direktor, unter welchem als Erzieher und Lehrer nur solche Männer und Frauen thätig sein sollen, die sich über ihre pädagogische Vorbildung ordnungsmäßig ausgewiesen und sich in der Erziehungspraxis bewährt haben.

6. Der Schul- und Fortbildungsunterricht in der öffentlichen Besserungsanstalt ist auf Grund der allgemeinen gesetzlichen Vorschriften möglichst vollständig zu organisieren und im erziehlichen Interesse zu verwerten.

zum vierten Male erörtert: Wie muß die Schule als Gehülfin des Hauses eingerichtet und verwaltet werden, damit es ihr möglich wird, in Gemeinschaft mit der Familie, der Kirche und dem Staate die Kinder zu würdigen Gliedern dieser drei göttlichen Institutionen erziehen zu helfen? Allein sowohl wir Lehrer, die wir ja bekanntlich in Schulverwaltungsangelegenheiten nicht mitreden sollen, als auch die von Staat und Kirche berufenen Schulregenten, die sich doch um eine Theorie der Schulverwaltung und der Volkserziehung kümmern sollten, sind leider der großen Mehrzahl nach so lange mit Stillschweigen daran vorbeigegangen, bis die bekannte „Aschermittwochsrede" und die Antwort in der „Leidensgeschichte" beide Kategorien von Interessenten von einer andern Seite her eigenartig anfaßten und sie mit Gewalt zur Betrachtung jener „Erziehungsfrage ersten Ranges" drängten. Merkwürdigerweise aber sollen trotz alledem einige jene Kernfrage in der „Leidensgeschichte" und ihren Vorgängern noch nicht haben sehen wollen oder nicht haben sehen können; andere sollen sich schlau um dieselbe hinweggeschlichen haben; noch andere sollen sich an derselben arg gestoßen haben, und einige sollen sogar über sie zu Fall gekommen sein.

7. Die gemeinsame Arbeit der Zöglinge ist ebenfalls ein wichtiges Erziehungsmittel der Besserungsanstalt. Sie geschehe unter Anleitung technisch gebildeter Helfer, welche unter Aufsicht der pädagogischen Erzieher den Zöglingen die erforderliche Anweisung geben. Die gewerbliche Thätigkeit in der Besserungsanstalt soll jedoch niemals vorzugsweise Erwerbszwecken dienen: sie ist mit Rücksicht auf die Gesundheit der Zöglinge auszuwählen und muß, je nachdem dieselben hauptsächlich ländlichen oder städtischen Bezirken angehören, auf ihre Zukunft Rücksicht nehmen." —

Ein Dorfschulmeister vor fünfzig Jahren.

Von Dr. F. A. Finger in Frankfurt a. M.

Im Sommer des Jahres 1834 kam ich auf einer Fußreise durch den Odenwald nach dem im östlichen, bayrischen Teile des Gebirgs gelegenen Dörfchen Mainbullau. Zwischen diesem und Kleinheubach liegen im Walde große Sandsteinsäulen, wohl römischer Bearbeitung, in manchen Büchern fälschlich als „Hunnensäulen" bezeichnet, von den Umwohnern mit einem Namen benannt, der schriftdeutsch „Hünensteine" (= Riesensteine) lauten würde. Ich fragte nach dem Wege dahin. „Da drüben der Schulmeister," hieß es, „führt die Fremden hin." Als ich nach dessen Häuschen hinging, kamen etwa ein Dutzend Buben und Mädchen heraus; der Mann hatte mich kommen sehen, meine Absicht erraten und seine Schüler entlassen. Er kam heraus — wohl ein angehender Sechziger, von hoher Gestalt, mit wenigen grauen Haaren auf dem Haupte, begrüßte mich und forderte mich auf einzutreten. In dem engen Stübchen waren zwei Schultische, ein Tisch für den Lehrer, ein ziemlich dürftiges Bette, auf einem Brette acht bis zehn Bücher, an der Wand hing ein Rosenkranz. — Er begleitete mich zu den Säulen und erzählte mir auf dem Wege seine Lebensgeschichte. Ich will ihn selbst reden lassen. Vielleicht hat er sich mit Bezug auf Zeit und Ort bisweilen geirrt, das ist aber hier nicht von Bedeutung.

Ich bin hier in Mainbullau geboren. Mit fünfzehn Jahren ging ich nach Obernburg (nahe am Einfluß des Mümling in den Main) als Handlanger bei den Maurern. Da kamen aber die Franzosen unter Custine und nahmen mir alles weg. So wieder nach Hause zu gehen schämte ich mich; da warb der Fürst von Leiningen gerade Soldaten und ich ließ mich anwerben. Aber der Fürst durfte damals keine Soldaten mehr halten; in Friedberg wurde der ganze Transport von den Österreichern weggenommen. Da ging ich denn zu diesen. In Graubündten geriet ich in französische Gefangenschaft; ich war neunzehn Monate lang in Frankreich. Nachdem ich ausgelöst war, ging ich zu einem Schützenkorps, das der Erzherzog Karl in Böhmen bildete, und da wurde ich Korporal. Im Frieden nahm ich meinen Abschied. Mein Weg führte durch Ansbach, das damals preußisch war, und so wurde ich preußischer Husar. Als solcher machte ich die Schlacht bei Jena und die Retirade bis Danzig mit. Im Jahr 1811 nahm ich meinen Abschied, und nun war ich fünf Jahre lang Darmstädtischer Landjäger. Als (1816) mein Geburtsort bayrisch wurde, ging ich dahin zurück. Nun mußten bis dahin die Leute ihre Kinder nach Rüdenau, fast eine Stunde weit, zur Schule schicken; das war unbequem, und da nahmen sie denn mich, weil ich mich doch beim Militär etwas perfektioniert hatte, zum Schulmeister an. Lohn habe ich nicht viel, aber ich brauche auch nicht viel; Kost habe ich bei den Bauern, für

Wohnung, Holz, Licht, Wäsche sorgt die Gemeinde. So habe ich denn nicht zu klagen. Nur das thut mir leid, daß manche Leute wenig vom Lernen ihrer Kinder wissen wollen, namentlich vom Schreiben; sie meinen nämlich, wenn Buben schreiben könnten, seien sie in Versuchung Schriftstücke zu fälschen, und Mädchen kämen in anderer Weise auf schlechte Wege.

Soweit die Erzählung des Alten. Für die Gabe, die ich ihm reichte, war er sehr dankbar; er beschrieb mir noch den Weg, den ich zu nehmen hatte, und sagte mir, wo in Miltenberg das beste Bier zu trinken sei.

Korrespondenzen.

Aus Ostpreußen. (Die Überbürdungsfrage. — Das Hütewesen.) In dem Vereinsleben der hiesigen Provinz und auch in den Schulblättern hierselbst ist wiederholentlich die Frage zur Behandlung gekommen: „Ist die Volksschule in ihrer jetzigen Gestaltung mit Lehrstoff überbürdet?“ So wurde z. B. in den Kreislehrervereinen Osterode, Allenstein, Pr. Eylau diese Frage aufgeworfen und fast durchweg mit „ja!“ beantwortet. In Osterode war man nach dem Vortrage des Seminarlehrers K. mit folgenden Thesen einverstanden (hier verkürzt mitgeteilt).

A) Die Volksschule ist mit Lehrstoff überbürdet. Ganz besonders fühlbar macht sich dieser Übelstand bei den überfüllten, den einklassigen, den utraquistischen und bei den unter sonstigen schwierigen Verhältnissen arbeitenden Schulen und Schulklassen.

B) Der Beweis für die thatsächlich vorhandene Überbürdung kann geführt werden durch den Hinweis auf viele Lehrpläne und Stoffverzeichnisse, auf die meisten Lesebücher, auf alle Leitfäden, Rechenhefte, Historienbücher 2c. — Den wichtigsten Beleg aber bietet die Erfahrung jedes treuen Lehrers, welche er stündlich bei dem Unterrichte seiner Schüler nach dieser Seite hin macht.

C) Hauptmittel gegen die Überbürdung: —

1. Schüler, welche bei ihrer Aufnahme noch nicht die erforderliche körperliche und geistige Reife besitzen, um an dem planmäßigen Massenunterrichte teilnehmen zu können, müßten auf ein Jahr zurückgestellt werden.

2. Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden müßten gemacht resp. verlängert werden.

3. Während des Sommerhalbjahres müßte wenigstens ein Nachmittag in der Woche zu Spielen verwendet und alle Monat ein voller Schultag zu gemeinschaftlichen Spaziergängen benutzt werden. —

4. Die Verlegung sämtlicher Unterrichtsstunden auf den Vormittag, wie sie in einigen Kreisen stattfindet, müßte unter keinen Umständen geduldet werden. —

5. und 6. Die Stoffverzeichnisse müßten von solchen Schulmännern aufgestellt werden, welche die Schwierigkeit des Volksschulunterrichtes aus eigener Erfahrung kennen, und die auch einen klaren Einblick in die Bedürfnisse und Zwecke der Volksschulbildung besitzen. Bei Aufstellung der Stoffverzeichnisse größte Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit. —

7. Die sogenannten Nebenfächer (?), wie Geographie, Geschichte, Zeichnen, Raumlehre und Naturkunde müßten mehr in den Hintergrund gestellt werden.

8. Das Fachlehrsystem müßte in der Volksschule nicht Regel, sondern Ausnahme sein.

9. Der Standpunkt einer Schule müßte weniger nach der Menge des Wissens und der bloßen Sicherheit des Könnens, als vielmehr nach dem Gewinn beurteilt werden, welchen der Unterricht für Kopf und Herz der Schüler gewirkt hat. — Es darf der Schwerpunkt in der Volksschule nicht auf die materiale, sondern er muß auf die formale Seite des Unterrichts gelegt werden. Demgemäß ist auch nicht diejenige Schule die beste, welche den meisten Stoff verarbeitet, sondern diejenige, welche ihre Schüler bei mäßigen Stoffe zu denkenden und sittlich tüchtigen Menschen erzieht.

10. Auf das wörtliche und fließende Erzählen der biblischen Geschichten und auf das Merken überflüssiger Namen ꝛc. in diesem Unterrichtsfache müßte weniger Gewicht gelegt werden.

11. Einige Teile des Katechismusstoffes müßten in sprachlicher Beziehung geändert werden, und die ersten lutherischen Erklärungen bei den betreffenden Bitten ganz fortgelassen werden. Auch müßte bei dem Katechismusunterrichte mit noch größerer Einfachheit zu Werke gegangen werden, als es gegenwärtig geschieht.

12. Die Zahl der Bibelsprüche und einzelnen Liederverse müßte beschränkt werden, und die Auswahl derselben müßte sich nur auf solche erstrecken, welche einen wirklich bleibenden Wert haben.

13. Die Herausgabe eines einheitlichen Gesangbuches müßte mit allem Ernste angestrebt werden.

14. Von der Verarbeitung der meisten Episteln müßte in den einfachen Volksschulen abgesehen werden, weil dieselben für die Mehrzahl der Schüler viel zu schwierig sind.

15. Das Ziel im Lesen für die Unterstufe müßte vielfach herabgesetzt werden.

16. Der Rechenstoff müßte gesichtet und dem praktischen Leben und den verschiedenen Schulverhältnissen angepaßt werden.

17. Aus den Realien müßten nur solche Stoffe ausgewählt werden, welche wahrhaft bildenden Gehalt und wirklich praktischen Nutzen für das spätere Leben der Schüler besitzen. Die Beschreibung, Schilderung ꝛc. in diesen Fächern müßte sich nicht in Kleinigkeiten und Nebensachen verlieren. —

In ähnlicher Weise äußerte man sich in Allenstein. Zur Bewältigung des durch die jetzt giltigen Lehrpläne vorgeschriebenen Stoffes ist mindestens die jetzt gleichfalls giltige Zahl von Unterrichtsstunden erforderlich; da diese letztere nach Gutachten ärztlicher und pädagogischer Autoritäten hinausgeht über die Stundenzahl, die Kinder in dem schulpflichtigen Alter unbeschadet ihrer Gesundheit geistig beschäftigt werden dürfen, so folgt daraus, daß die Volksschule in ihrer jetzigen Gestaltung überbürdet ist. — Nicht reife Kinder sollen nicht zum Schulbesuche angehalten werden. — Man beschränke die Hausaufgaben auf das notwendige Maß, gebe keine Ferienarbeiten auf ꝛc. —

In Pr. Eylau gelangte der Vortragende zu dem Resultate, daß die Anforderungen der allgemeinen Bestimmungen bei normalen Schulverhältnissen durchaus nicht zu hoch seien. Wenn dieselben nicht überall erreicht werden, so liege das an den ungünstigen lokalen Verhältnissen, dem weiten Schulwege, der oft notorischen Armut der Eltern, dem überfüllten Schullokal, dem leidigen, stark überhandnehmenden Hütewesen. — Die Anforderungen der allgem. Bestimmungen werden von den Schulrevisoren oft auch ganz falsch aufgefaßt und ausgelegt. Sollten die gewünschten Wirkungen hervortreten, so möge man vorerst die hindernden Ursachen beseitigen. —

„Die allgemeinen Bestimmungen überschreiten in ihren Forderungen nicht das Maß von Wissen und Können, die man an den Schüler stellen muß. Wo eine Überbürdung stattfindet, trägt der Lehrer, resp. der Aufsichtskörper und die Überfüllung der Klassen die Schuld“ — so lauten die beiden Thesen, die in einer der letzten Sitzungen des Königsberger Lehrervereins bei Besprechung eines ähnlichen Themas: „Die Überbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten“ — gestellt und angenommen wurden. —

Auch das **Hütewesen**, diese crux in dem Schulleben unserer vorzugsweise Landwirtschaft treibenden Provinz wird von Zeit zu Zeit Gegenstand eingehender Besprechung. So wurden über diesen Punkt unlängst im Gerdauener Kreislehrerverein etwa folgende Gedanken ausgesprochen.

Es möge für die endliche Beseitigung des Hütewesens eine Präklusivfrist festgesetzt werden, damit der kleine Grundbesitz genötigt werde, sich Wirtschaftsformen zuzuwenden, welche dasselbe entbehrlich machen. — „Der Bauer weiß wohl Hand und Fuß zu regen, wenn er nur muß. Er wird unschwer Mittel und Wege ausfindig machen, auch ohne Beeinträchtigung der Schulpflicht und der Schulbildung seine Wirtschaft ebenso ertragreich weiter zu führen. Aber es fehlte ihm bis dahin die Nötigung dazu. Er hatte in dem Schulknaben einen billigen Hirten, der auch oft noch Knechtsdienste versehen mußte; warum sollte er von dieser Begünstigung nicht Gebrauch machen?“ — Freilich eine sofortige Aufhebung dieser über 30 Jahre alten Einrichtung erscheint als eine gewisse Härte. Bis zu dem von der Unterrichtsbehörde zu bestimmenden Zeitpunkte, bis zu welchem die Einrichtung notgedrungen noch geduldet werden muß, sei aber Folgendes zu beobachten. — 1. Die Erteilung von Hütescheinen liege ganz und gar in den Händen des Kreisschulinspektors. 2. Die zu mietenden Knaben müssen das vorgeschriebene Alter und die nötigen Kenntnisse haben, worüber eine wirkliche, nicht bloß eine sogen. Prüfung den Ausweis zu geben hätte. 3. Nur Kindern solcher Kategorien, welche die Verfügung der Königl. Regierung vom 8. Mai 1874 bezeichnet, ist der Hüteerlaubnisschein zu erteilen. 4. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für Hütekinder wäre von 6 auf 12 zu erhöhen, so daß auf jeden Schultag 2 kommen. 5. Die Hüteknaben dürfen nur aus der eigenen Schulsocietät gemietet werden. Wie wichtig gerade der letzte Punkt ist, sagt die Lehrztg. für Ost- und Westpreußen, dafür ein Beispiel. Die einklassige Schule in L. zählt durchschnittlich 70 Kinder, darunter etwa 36 Knaben. Diese auf Ober- Mittel- und Unterstufe verteilt, macht für jede ca. 12. Von dem Dutzend Knaben der Oberstufe haben fast Jahr für Jahr 5 am Schulorte, 2 in A. und 2 in S. gehütet; der Lehrer hat also auf den ersten Knabenbänken fast nur leere Plätze. Die Jungen können lesen, die Eltern sind arm, das war bisher entscheidend. Für den bevorstehenden Sommer sind bereits 6 Knaben im Nachbarorte des Kirchspiels vermietet, beinahe ebensoviel wollen am Orte hüten; was bleibt da noch? Wahrlich, Beschränkung in dieser Beziehung thut not, dringend not! —

Aus dem Regierungsbezirk Gumbinnen. (Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Volksschulen in Gumbinnen, Insterburg und Tilsit.) Unter dieser Überschrift wird der Lehrztg. für Ost- und Westpreußen, wie folgt, geschrieben. — — Obgleich in den drei genannten Städten das Minimalgehalt dasselbe ist, und das Maximalgehalt nur eine kleine Differenz zeigt, ist der Unterschied des Einkommens ein bedeutender. Die günstigste Gehaltsordnung besteht in Tilsit. Hier steigt das mit 900 Mk. beginnende Gehalt von

4 zu 4 Jahren um 160 bis zum Höchstbetrage von 1700 Mk., welcher nach 20 Dienstjahren erreicht wird. Dieselben Gehaltssätze hat Gumbinnen für die drei ältesten Lehrer, während das Gehalt der übrigen, nennen wir sie der Kürze wegen Lehrer II. Klasse, in vierjährigen Perioden durch Zulagen von je 120 Mk. bis 1500 Mk. wächst. Bei Vakanzen in der ersten Gehaltsklasse rücken die Lehrer II. Klasse nach ihrer Anciennität in die günstigere Gehaltsskala auf. In Insterburg wird das Gehalt nach den ersten 5 Dienstjahren um 75 Mk. und dann nach je 5 Jahren um 150 Mk. erhöht, der Maximalsatz von 1725 Mk. also nach 30 Dienstjahren gewährt. —

Um den Unterschied vorstehender Skalen klarzulegen, greifen wir einige Zahlen heraus. Es beträgt z. B. das Gehalt im 10. Dienstjahre in Tilsit 1220, in Gumbinnen 1220 beziehungsweise 1140 und in Insterburg 975 Mk; im 20. Dienstjahre in Tilsit 1540, in Gumbinnen 1540 bezw. 1380 und in Insterburg 1275 Mk. Die Lehrer in Insterburg beziehen also das niedrigste Gehalt. Würde von drei Lehrern heute einer in Tilsit, der andere in Gumbinnen und der dritte in Insterburg angestellt, so bezöge in 30 Jahren der Tilsiter 5025 und der Gumbinner, falls er während dieser Zeit nicht in die erste Klasse rückt, 1425 Mk. mehr Gehalt als der Insterburger. Dann freilich fangen die Gehaltsverhältnisse an, sich günstig für letzteren zu gestalten. Denn während seine beiden Amtsbrüder nicht über ein Gehalt von 1700 Mk. hinauskommen, steigt das seinige jetzt auf 1725 Mk., und bei einer Dienstzeit von 231 (zweihundert und einunddreißig) Jahren würde seine Gesamteinnahme der des erstern gleichkommen. — —

Für die Kollegen, welche nicht gesonnen sind, ihr Leben als Junggesellen zu beschließen, kommt noch der Umstand in Betracht, daß in Gumbinnen laut Beschluß der Stadtverordnetenversammlung allen dortigen Lehrern für ihre Kinder Freischule gewährt wird. Auf besondere Bitte genießen auch die Lehrer in Tilsit diese Vergünstigung, die in Insterburg nur einigen Bevorzugten zu teil wird.

Aphoristisches.

1. Kommentare.

Als Dr. Luther in Wittenberg, nachdem man ihn ein Jahrlang gezwungen hatte, aristotelisch-scholastische Vorträge zu halten, im Jahre 1510 Baccalaurus der Theologie geworden war, fing er an, so wird erzählt, „die heilige Schrift nicht nach den Kirchenvätern, sondern mehr unmittelbar aus ihr selbst auszulegen; und diese Methode, die er auch beim Predigen beobachtete: „Unmittelbar aus ihr selbst“: darin liegt viele beherzigenswerte Weisheit auch für den Pädagogen. Die Herrschaft der Kommentare ist bei der Behandlung religiöser und litterarischer Stoffe in unsern Schulen noch viel zu bedeutend; daraus erklärt sich viel bedauerliche Unfreiheit, Grammatismus und falsch berühmte Auslegungskunst. Namentlich läßt die Behandlung der sogenannten poetischen Novialstoffe meist recht viel zu wünschen übrig. Sollen dieselben auf die ganze Anschauungsweise des Schülers bildend und veredelnd einwirken und dazu helfen, daß der kindliche Geist sich in ruhiger, stetiger und harmonischer Weise entfalte, so ist es wichtig, daß der Lehrer der kindlichen Einfalt bei seinen erläuternden

Zuthaten zu den poetischen Musterstücken nicht entfalle. Leider zeigt schon ein erster Blick in die zahlreichen Kommentare zu den Poesien der deutschen Lesebücher so viele Geschmacklosigkeiten in Bezug auf die Texterklärung, daß man sich veranlaßt fühlen könnte, immer wieder den Lehrer auf das beherzigenswerte Wort Rückerts hinzuweisen:

„Halte dich an den einfachen Text,
Nicht an das, was in den Noten ist geklext."

Wir geben nachstehend ein Beispiel dafür, wie wenig Gewicht einzelne Kommentare zu deutschen Dichtungen darauf legen, dieselben „unmittelbar aus ihnen selbst" zu erklären.

In Uhlands schönem Gedichte „Der Knabe vom Berge" heißt es:

„Sind Blitz und Donner unter mir,
So steh' ich hoch im Blauen hier;
Ich kenne sie und rufe zu:
Laßt meines Vaters Haus in Ruh!
Ich bin der Knab vom Berge!"

„Meines Vaters Haus": — hat wohl schon jemals ein unbefangener, der kindlichen Empfänglichkeit nicht ganz barer Leser diese Worte anders gefaßt, denn als Bezeichnung des heimatlichen, elterlichen Wohnhauses des Hirtenknaben, der von der Höhe aus auf die Schlösser, Häuser und Hütten des heimischen Thales hinabschaut. Nun aber lese man in einer weit verbreiteten Erläuterungsschrift klassischer Dichtungen die nachstehende Auslassung:

„Während andere Menschenkinder Blitz und Donner über sich sehen, sieht der Hirtenknabe diese Gewalten unter sich. Darum betrachtet er sich auch gleichsam als den Herrscher der unter seinen Füßen hin- und herwogenden Gewitterwolken. Er kennt die furchtbar zerstörende Gewalt des Blitzes und das erschütternde Rollen des Donners, aber er sieht den Berg an als das Haus seines himmlischen Vaters und fordert darum von den Gewalten der Natur Achtung und Liebe gegen das Haus seines Vaters im Himmel. Von den prächtigsten Schlössern der Vorberge hat er mit stolzer Verachtung gesprochen, aber von dem Vaterhause seines Gottes redet er in sorgender Liebe. Sein stolzes, keckes Selbstgefühl weicht beim Gedanken an die Allmacht und Liebe Gottes dem Zuge einer natürlichen Frömmigkeit und erhält dadurch eine echt sittliche Grundlage, die dem Gemüte des furchtlosen und frommen Hirtenknaben einen ungleich höhern Adel verleiht, als der reine Natursinn seines frohen Gemütes."

Soweit die Note des Auslegers. Fürwahr, ist Einfalt das Siegel der Wahrheit, so kann die oben mitgeteilte Interpretation nicht als echte, probehaltige Lebenswahrheit angesehen werden.

Derselbe Autor faßt den Ausspruch „Seh' auf die Schlösser all herab," wie wir sahen, in der Weise, daß er den Hirtenknaben „voll Verachtung auf die Paläste" im Thale niederschauen läßt. Es erscheint auch diese Interpretation gesucht und in den Text hineingetragen; das Wort „herabsehen" nötigt in keiner Weise zu der Annahme, daß dies mit Verachtung geschehen sei. Man kann auch bewundernd, staunend, mit genießendem Behagen und mit freudigem Empfinden der Naturschönheit, auf die Thalweiten und alles, was sie in sich fassen, hinabblicken, ohne ein mit Verachtung gepaartes keckes Selbstgefühl dabei hervorzukehren.

Einfalt, poetischer Sinn und ein Gefühl für das Schickliche und Schöne sind die beste Gewähr für eine tiefe, dem Geiste des Dichters entsprechende Auffassung poetischer Erzeugnisse. Sind diese Vorbedingungen vorhanden, so ist es

keine Überhebung, sondern erweist sich als eine wesentliche Förderung der Schüler, wenn der Lehrer den Mut gewinnt, sich bei der Erklärung von Poesieen auf die eigenen Füße zu stellen und dieselben „unmittelbar aus ihnen selbst," ohne sich durch Kommentare beherrschen zu lassen, zu erläutern. Z.

---

2. Takt; Geschmack.

Mit dem Ausdruck „Takt" bezeichnet man — abgesehen von dem Gebrauche dieses Wortes in der Musik — das im menschlichen Verkehrsleben sich offenbarende Feingefühl für das Angemessene und Wohlanständige, Schickliche und Schöne. Wie gelangt man in seinem persönlichen Verhalten und insonderheit bei der Beurteilung des Nächsten und der gesellschaftlichen Verhältnisse zu solchem feinen, sichern Takte?

Zuvörderst ist klar, daß derselbe nicht äußerlich angelernt werden kann, sondern daß er der Ausfluß einer innerlichen Tugend und Rechtschaffenheit des Herzens sein muß, wenn er wirklich von Wert sein soll. Das Christentum ist im tiefsten Grunde auch die Mutter der Wohlanständigkeit; es verleiht die gesunde Basis für ein taktvolles Benehmen, gegen Höherstehende sowohl, als gegen Gleich- und Niedrigergestellte. Wahrheit und Liebe sind die Grundbedingungen alles wirklich angemessenen taktvollen Handels. Wahrhaft christlicher Sinn giebt eine Sicherheit und Feinheit des Betragens und Redens, wie solches bloße Belehrung und Reflexion nie zu erzeugen vermögen.

Man macht den Lehrern vielfach — vielleicht nicht ohne Grund — den Vorwurf, daß es ihnen im gesellschaftlichen Verkehr gar oft an dem wohlthuenden, sichern Takte mangele. Meint man damit bloß äußerliche, herkömmliche Umgangsformen, so mag sich der Lehrer damit trösten, daß der Wert und die Würde einer Persönlichkeit nicht einzig und allein mit dem Maßstabe für die Formen des konventionellen Lebens gemessen werden kann. Echter und auf Wahrheit ruhender Takt setzt wahre Herzensdemut und Bescheidenheit voraus; auf solchem Grunde ruhend ist er imstande, der Eigenart jeder gegenüberstehenden Persönlichkeit gerecht zu werden. Nun ist aber der Lehrer von Berufs wegen darauf angewiesen, von seinen Schülern jederzeit Unterordnung und Gehorsam zu fordern; er gewöhnt sich leicht daran, seine Meinung in dekretierender Form vorzubringen und gleichsam als etwas Selbstverständliches Beifall und Zustimmung zu finden. Solch selbstherrliches, den Lehrer bedrohendes Wesen, pflegt man im gesellschaftlichen Verkehr mit dem Ausdrucke „Schulmeisterei" zu bezeichnen. Der Lehrer hat alle Ursache, auf der Hut zu sein, daß nicht schulmeisterliches Wesen in bösem Sinne bei ihm platz greife. Fleißiges Studium des Volkslebens, liebevoller Verkehr mit charaktervollen Persönlichkeiten und demütiges bescheidenes Lernen von andern Menschen bewahrt am besten vor schulmeisterlicher Pedanterie und verhilft zu dem so werten, liebenswürdigen Takt, der jedem Menschen, auch dem Lehrer, so wohl ansteht.

Takt ist die gewissermaßen zur zweiten Natur gewordene Gewöhnung zum Guten, Angemessenen und Schicklichen. Was folgt daraus? Jedenfalls doch auch dies, daß nicht die Menge der Vorschriften und Regeln der Weg ist, auf dem wir zu solch wertvollem Besitze, zu der goldnen Eigenschaft des gesellschaftlichen Taktes gelangen, sondern daß die Schule der Gewöhnung am sichersten dazu führt. Die Macht des Lebens: das vorleuchtende Beispiel, insonderheit die

weise Handhabung einer geregelten christlichen Hausordnung, erweist sich als die geeignetste Bildnerin des Feingefühls für das Schickliche und Schöne im Leben.

Den zur zweiten Natur gewordenen Sinn für das Schöne nennt man wohl Geschmack. Auch das ist eine Aufgabe der Schule, diesen Sinn bei den Kindern so viel als möglich herauszubilden, denn nicht bloß die Sorge für das Wahre und Gute, auch die Pflege des Schönen liegt ihr ob. Der Schreib- und Zeichenunterricht, ferner der Gesangunterricht und der Unterricht im Deutschen, soweit es sich bei demselben um die Übermittelung wertvoller Poesien handelt, werden solcher hohen Aufgabe ganz besonders dienstbar. Der Sinn für schöne Formen, für das Maßvolle und Harmonische wird in dem Kinde sicher sich herausbilden, wenn diese Unterrichtsgegenstände im rechten Geiste betrieben werden.

Was insbesondere die poetischen Werke der deutschen Litteratur betrifft, so ist es längst als eine Pflicht der Schule bezeichnet, den Kindern die wertvollsten Schätze dieser Art als ein sicheres Besitztum mit ins Leben zu geben, sie deshalb memorieren zu lassen, nachdem das Verständnis derselben ihnen hinreichend vermittelt worden ist.

Wertvolle Poesien sagen wir; denn für das Gedächtnis der Kinder ist das Beste eben gut genug. Es thut nicht not, derartige für das Bedürfnis der Kinder auszuwählende Poesien hier im einzelnen aufzuzählen; wie die bessern deutschen Lesebücher und eine ganze Reihe von Chrestomathien zeigen, hat sich bereits stillschweigend eine gewisse Übereinkunft hinsichtlich der Auswahl poetischer Normalstoffe, die für Schule und Leben von unvergänglichem Werte sind, gebildet. Es gilt nur, ins Leben einzuführen und fruchtbar zu machen, was die Litteratur in ausgewählter, wohlgeordneter Weise darbietet. Ein weitreichender Einfluß auf die Bildung des „Geschmacks“ wird dabei nicht ausbleiben.

Besondere Erwähnung verdienen diejenigen Poesien, welche in einer fremden Mundart gedichtet worden sind und die nur in einer hochdeutschen Übertragung den Kindern zugänglich sind, z. B. die unvergleichlich schönen allemannischen Gedichte von Hebel. Man verlangt von einer solchen Übertragung ins Hochdeutsche, daß sie mit Geschmack und im Sinn und Geiste des Originals hergestellt sei; nur so darf man sich eines günstigen Einwirkens derselben auf die Gemüts- und insbesondere die Geschmacksrichtung der jugendlichen Leser versichert halten. Leider geht die Geschmacklosigkeit bei der Übersetzung mundartlicher Poesien, dieser Perlen aus dem Schatze der deutschen Litteratur, mitunter sehr weit. Wir halten es für ersprießlich, ein haarsträubendes Beispiel aus einem der weitverbreitetsten Lesebücher hier anzufügen.

Wir stellen den ursprünglichen Text und die hochdeutsche Übersetzung des „Wegweisers“ von Hebel, behufs interessanter, fruchtbarer Vergleichung zusammen.

Weisch, wo der Weg zuem Mehlfaß isch,
Zuem volle Faß? Im Morgenrot
Mit Pflueg und Charst dur's Weizefeld,
Bis Stern und Stern am Himmel stoht.

Me hackt, so lang der Tag eim hilft,
Me luegt nit um und blibt nit stoh;
Druf goht der Weg dur's Schüre-Tenn
Der Chuchi zue, do hemmers io!

Weißt, wo der Weg zum Mehlfaß geht, zum vollen Faß?
Im Morgentau mit Karst und Pflug durchs Weizenfeld,
Bis Stern an Stern am Himmel steht.
Man schafft, weil's Tag ist, ohne Ruh',
Schaut sich nicht um, bleibt nimmer stehn;
Drauf geht's durch Scheun' und immer fort
Dem Brotschrank in der Küche zu.

Weisch, wo der Weg zuem Gulden isch?
Er goht de rote Chrüzere no,
Und wer nit uffe Chrüzer luegt,
Der wird zuem Gulde schwerli cho.

Wo isch der Weg zuer Sunntig-Freud?
Ganz ohni G'fohr im Werchtig no
Dur d' Werkstatt und dur's Ackerfeld;
Der Sunntig wird scho selber cho.

Am Samstig isch er nümme wit;
Was deckt er echt im Chörbli zue?
Denk wohl, e Pfündli Fleisch ins Gemues,
'S cha sy, ne Schöpli Wi derzue.

Weisch, wo der Weg in d' Armoth goht?
Lueg numme, wo Taffere sin;
Gang nit verbei, 's isch guete Wi,
'S sin nagelneui Charte d'rinn!

Im letzte Wirtshuus hangt e Sack,
Und wenn de furt gohsch, henk en a!
„Du alte Lump, wie stoht der nit
„Der Bettelsack so zierlig a!"

Es isch e hölze G'schirrle d'rinn;
Gib Achtig druf, verlier mer's nit,
Und wenn de zu'r ne Wasser chunnsch
Und trinke magsch, so schöpf dermit!

Wo isch der Weg zue Fried und Ehr,
Der Weg zuem guete Alter echt?
Grad fürsi goht's in Mäßigkeit, —
Mit stillem Sinn in Pflicht und Recht.

Und wenn de amme Chrüzweg stohst
Und nümme weisch, wo's ane goht,
Halt still und frog di G'wisse z'erst,
'S cha dütsch, Gottlob, und folg si'm Rot.

Wo mag der Weg zum Chilchhof sy?
Was frogsch no lang? Gang, wo de witt!
Zuem stille Grab im chüele Grund
Führt jede Weg, und 's fehlt si nit.

Doch wandle du in Gottes Furcht!
I rot der, was i rote cha;
Sel Plätzli het e gheimi Thür
und's sin noch Sachen ehne dra.

Weißt, wo der Weg zum Gulden ist?
Er geht den roten Kreuzern nach,
Durchs Einmaleins vom ersten Pfennig,
Bis man zum letzten kommen mag.
Geht's auch erst knapp daran vorbei,
Und klemmt sich's hier und klemmt sich's dort:
Es ist der Weg der Sparsamkeit;
Drück' dich nur durch, so kommst du fort.

Wo ist der Weg zur Sonntagsfreud'?
Geh' nur dem Werktag Schritt vor Schritt
Durch Schul' und Werkstatt fleißig nach;
Der Sonntag kommt von selber mit.
Am Samstag ist er nicht mehr weit,
Was deckt er doch im Korbe zu?
Geduld, er deckt's schon selber auf;
Zu Mittag, da ist Zeit dazu.

Weißt, wo der Weg zur Armut geht?
Von Wirts- zu Wirtshaus quer und krumm
Gar lustig gehts durch Saus und Braus
Um Werkstatt, Schul' und Kirch' herum.
Im letzten Wirtshaus hängt ein Sack,
Und wenn du fortgehst, häng' ihn an.
Du Lump! wie steht der Bettelsack
So stattlich deinen Schultern an.

Wo ist der Weg zu Fried' und Ehr',
Zu hohem Alter gut und echt?
Grad' vor sich gehts in Mäßigkeit,
Mit stillem Sinn durch Pflicht und Recht.
Und wenn du nun am Kreuzweg stehst
Und nicht mehr weißt, wo weiter fort,
Halt still, frag' dein Gewissen erst;
Gottlob! 's kann deutsch, folg' seinem Wort.

Wo mag der Weg zum Kirchhof sein?
Geh', wo du willst, und frage nicht;
Zum stillen Grab im kühlen Grund
Führt jeder Weg; es fehlet nicht.
In Gottesfurcht nur wandle hier!
Das rat' ich dir, soviel ich kann.
Ein heimlich Pförtchen hat das Grab,
Und manches zeigt es jenseits dir.

Wir dürfen es den unbefangenen, urteilsfähigen Lesern getrost überlassen, der fruchtbaren Nutzanwendungen, welche sich bei der Vergleichung des Hebelschen Originals und der nebenstehenden Übersetzung aufdrängen, selber sich bewußt zu werden und dabei zu prüfen, ob und in wieweit die Bildung des Geschmacks bei den Kindern durch eine derartige „freie Übertragung" gefördert oder gefährdet werde. Schon die auf die rechte Sonntagsfeier bezügliche Strophe giebt recht viel zu denken. Hebel stellt den Sonntag dar als einen Tag der Erquickung an Leib und Seele; da ist das Pfündchen Fleisch, da ist der Schoppen Wein — in Süddeutschland wächst er den Leuten auf dem eigenen Besitztum — doch gewiß unverfänglich! Aber Wein und Liebe sind nun einmal in der Kinderschule Kontrebande. Daher rührt auch das geschmacklose: „Hat Gott dir einen Freund beschert." Ja, man geht neuerdings sogar soweit, in dem Liede „Deutschland, Deutschland über alles" die „deutschen Frauen" und den „deutschen Wein" als bedenkliche Artikel zu tilgen und durch geschmacklose, nichtssagende Wendungen zu ersetzen.

Z.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Evangelische Pädagogik von † Christian Palmer theol. Dr. Prof. in Tübingen. Fünfte Aufl., neu bearbeitet von Dr. E. Gundert Seminardirektor in Nürtingen. Stuttgart 1882. Druck und Verlag von J. F. Steinkopf. 8 M. 60 Pf.

Der jetzige Herausgeber hat keineswegs die Schwierigkeit verkannt, ein Buch, dessen letzte (vierte) Auflage 1869 erschienen und dessen Verfasser schon 1875 verstorben ist, im Sinne desselben dem jetzigen Stand der Dinge anzupassen. Aber auf der andern Seite sagte er sich, daß eine zusammenhängende Beschreibung der Erziehung, wie sie sich aus den Grundsätzen des evang. Glaubens und Lebens ergiebt, ihre notwendige Stelle in der Litteratur habe, und daß es recht sei, eine solche ausgesprochene, evangelische Pädagogik neben den zahlreichen ähnlichen Schriften, die einen mehr oder weniger verwandten Inhalt auf allgemeine philosophische Obersätze zurückzuführen suchen, den Kreisen der Leser zu erhalten. Manche Verbesserungen des Schulwesens seien seit 1869 zu Stande gekommen, andererseits manche Stütze der Kirche gefallen. Aber ob solches zum Heil oder zum Unheil ausschlage, das hänge von der Kraft ab, mit welcher der alte evangelische Geist im jungen Volke lebe. Darum seien die Grundsätze des vorliegenden Buches nicht veraltet. Was sich als feststehende, vom Wechsel der äußeren Lebensverhältnisse unabhängige Überzeugung des Verfassers zu erkennen gab, wagte der Herausgeber nicht anzurühren. Einige Zusätze hat der verstorbene Verfasser selbst noch vor seinem Tode für eine neue Aufl. vorgemerkt. Sie sind durch ein beigesetztes P. kenntlich gemacht. Andere Teile hätten eine starke Umarbeitung erfordert oder seien geradezu durch neue Abschnitte ersetzt worden. Namentlich schien dem Herausgeber eine eingehendere Berücksichtigung der Pädagogen Pestalozzi, Herbart und Fröbel nötig zu sein. Bei der anthropologischen Betrachtung hat der Herausgeber einen Abschnitt über das Gefühl eingefügt. Auch glaubte er die neueren methodischen Bestrebungen auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichts nicht übergehen zu dürfen. Die ganze Einrichtung ist unverändert geblieben, auch da, wo sie die Übersicht erschwert. Wir rechnen dazu den Mangel an Paragrapheneinteilung. Das Ganze wird in folgende Hauptabschnitte geteilt. Prolegomena. Geschichte der Pädagogik. I. Pägagogische Fundamentlehre. II. Das evang. Schulamt. III. Das evang. Rettungswerk. Eine ziemlich genaue Inhaltsübersicht, so wie ein sorgfältig bearbeitetes Namenregister ersetzt einigermaßen den gerügten Mangel.

Das Höchste, was der Erzieher zu erstreben habe, sei ihm durch das Wort des Apostels bezeichnet: Daß ein Mensch Gottes sei vollkommen und zu allem guten Werke geschickt. (2 Tim. 3, 14.) Pietistische Engherzigkeit ist dem Buche fern, indem alle Kreatur Gottes für gut und unverwerflich gelte, wenn sie mit Danksagung genossen werde. Deswegen werden auch diejenigen getadelt, welche, weil ihnen die Religion nicht nur das erste, sondern das einzige, nicht nur das Centrum, sondern auch die Peripherie ihres Horizontes ist, gegen alles was Bildung heißt, als etwas der Welt, aber nicht dem Himmelreich Angehöriges, ein gewisses Mißtrauen hegen. Die Sündhaftigkeit des Menschengeschlechts wird gegen rationalistische Pädagogen, wie Basedow, Diesterweg u. A. festgehalten. Doch habe die christliche Erziehung weder das Recht noch die Pflicht, das Kind in derselben Weise zu be-

trachten und zu behandeln, wie einen verlorenen Sohn, der nicht mehr erzogen, sondern nur begnadigt werden kann und ein ganz anderes Wesen werden muß, als er ist.

Die evang. Grundanschauung wird im ganzen Buch vom Anfang bis Ende durchgeführt; daher der Name „Evang. Pädagogik". Schön und wahr zeigt der Verf. den Unterschied zwischen jesuitischer Pädagogik und der Pädagogik Franckes. Der Unterschied zwischen katholischer und prot. Erziehung wird S. 180 und 181 geschildert. Die Erziehung habe auf streng kath. Standpunkt keinen andern Zweck als das Kind in die Kirche hinein zu ziehen, also eine Missionsaufgabe, und solches sein Leben lang in der Abhängigkeit von ihr, nämlich vom Klerus, zu erhalten. Der Protestant wisse, daß alle Wirkung auf den Geist durch Erkenntnis aus dem Wort sich vermittelt. Darum begnügt er sich nicht, das Kind in den Kreis des Kirchenlebens herein zu versetzen, sondern er will durch Erkenntnis eine wahre lebendige Gemeinschaft des kindlichen Geistes mit dem Geiste Gottes, ein bewußtes Leben in der Wahrheit bewirken.

Als ein ungemein großer Fehler wird (S. 351) gerügt, wenn der kritische Geist, der unsere Gelehrsamkeit beherrscht, auch schon der Jugend eingepflanzt werde, die erst etwas Tüchtiges wissen müsse, ehe sie anfange, Kritik zu üben.

S. 402 heißt es: „Es ist kein Zweifel, daß die Mißachtung der Wiederholungsarten, namentlich des Memorierens, weil man es für eine mechanische Arbeit erklärte, die den Geist quäle, statt ihn zu bilden, viel schuld ist an der Oberflächlichkeit moderner Bildung; denn sie hat zur Folge, daß die Zöglinge zwar über alles und jedes räsonnieren, aber nichts Rechtes wissen. Der Haß gegen alles Memorieren geht immer Hand in Hand mit einer dem christlichen Begriffe der Zucht zuwiderlaufenden Weichlichkeit."

Der christliche, resp. evang. Charakter der verschiedenen Unterrichtsanstalten bis zur Real- und Volksschule wird von S. 414—431 ausführlich erwiesen, wenigstens dürften dieselben nicht dem christlichen Glauben entgegenwirken. Was der Verf. über den Unterschied zwischen Gymnasien und Realschulen sagt, steht teilweise in Widerspruch mit neuern Ansichten. Ersteres habe die Berufsgattungen im Auge, zu welchen man durch die Universität gelange, aber es sei hier immer das gelehrte Wissen, was auch zur praktischen Tüchtigkeit des Theologen, des Juristen, des Mediziners, des Staatsmannes erfordert werde und dessen Mangel in den Beamten höheren und niederen Ranges so oft in einer niedrigen Auffassung ihres Berufes und öffentlicher Interessen überhaupt fühlbar werde. Daher sei es, wenn klar aufgefaßt, eine sehr schöne Aufgabe der Realschule, dem Gewerbestand durch höheres methodisches Wissen von seinen Objekten eine eigenartige Bildung beizubringen, die der einzelne, der einmal in die Praxis hineingestellt ist, nur mit seltener Anstrengung zu erwerben vermöge. Also die Realschule soll für kein akademisches Studium vorbereiten.

Die Volksschule habe die Grundlage allgemeiner menschlicher Bildung, d. h. die in der Religion wurzelnde Sittlichkeit (oder die durch Sittlichkeit sich bethätigende Religion) und zwar, weil sie sich auf dieselbe beschränke, in umfassender Weise darzubieten, also sei die Volksschule eine wesentlich zu sittlich-religiöser Bildung bestimmte Anstalt. Alles sittlich-religiöse Leben eines Volkes habe einen normalen und nationalen Ausdruck in der Kirche; also stehe die Volksschule notwendig mit der Kirche in einem engeren Verband, als alle anderen zu bestimmten Berufsgebieten vorbereitenden Schulanstalten.

Recht gut entwickelt ist, wie durch die Reformation, besonders durch die

deutsche Bibelübersetzung, der Grund zur Volksschule gelegt worden ist, wenn auch Luther und Melanchthon mehr Gewicht auf die höheren Schulen für künftige Prediger und andere Beamten legten. Doch glauben wir, daß die Bestrebungen Luthers für die eigentliche Volksschule, wenn auch nicht nach modernen Begriffen, zu wenig gewürdigt worden sind.

Über die Schulaufsicht äußert der Verfasser: Die Umgehung der kirchlichen Organe bei derselben habe nur dann Sinn, wenn entweder aus Gleichgültigkeit gegen das in bestimmten Bekenntnissen ausgeprägte religiöse Leben die enge Beziehung zwischen Kirche und Schule verkannt, oder eine Aufsicht überhaupt für überflüssig oder die Befähigung der Geistlichen für jenen Beruf in Abrede gestellt werde. Im einzelnen Falle könne man wohl einem tüchtigen, gewissenhaften Lehrer das Zutrauen schenken daß er auch ohne Aufsicht seines Amtes warten werde, wie sichs gebührt. Aber es verrate einen Mangel an Selbst- und Menschenkenntnis, wenn jemand glaube, er und sein ganzer Stand bedürfe keiner über ihm stehenden Autorität, der er Rechenschaft zu geben habe.

Diese ganze Erörterung wird wohl vielfach angefochten werden, indem man behauptet, daß allerdings bei den Forderungen der neueren Pädagogik, die meisten Geistlichen nicht pädagogisch genug gebildet wären, um die Lehrer hinsichtlich ihrer Unterrichtsmethode überwachen resp. belehren zu können. Auch werden die Lehrer verneinen, daß sie ganz ohne Aufsicht zu sein begehreten, nur die technische Lokalaufsicht verwerfen sie, sowie die Aufsicht durch nicht theoretisch und praktisch gebildete Schulmänner.

Der ganze Abschnitt, „das evang. Schulamt" von 407—645 beweist, daß der Verf. auch über die Schulpraxis ein Wort zu reden versteht, sowohl über die Ordnung des Schulwesens überhaupt, als über die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Doch erkennen wir an, daß dies nicht die stärkste Partie des Buches ist. Wenigstens wird kein Neuling in der Sache daraus lernen, wie er es anzufangen habe, um etwas Tüchtiges zu leisten. Dagegen wird jeder, der sonstwie zu unterrichten gelernt hat, vielfach veranlaßt werden, sein Verfahren zu berichtigen oder sich in demselben zu stärken. Kein Schulmann wird den Verfasser beschuldigen, daß er nichts von der Unterrichtskunst verstehe. Auch der letzte Abschnitt „Das evang. Rettungswerk" bietet des Belehrenden und Anregenden viel dar. Jedoch gilt auch hier dasselbe, was über den vorhergehenden Abschnitt gesagt worden ist. Man erkennt mehr den tüchtigen Theoretiker als den geübten Praktiker. Strack.

Lehrbuch der Erziehung von Schwarz und Curtmann. Ein Handbuch für Eltern, Lehrer und Geistliche herausgegeben von H. Freienfehner, evang. Pfarrer. Achte Aufl. II. Teil Leipzig und Heidelberg C. F. Wintersche Verlagsbuchhandlung. XII, 739. 6 Mark.

In der vorhergehenden Auflage führte dieser Teil den besonderen Titel „Unterrichtslehre". Der Herausgeber sagt über diese Veränderung in der Vorrede: „Der Unterricht, vornehmlich in der Volksschule, ist meines Erachtens nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel zu einem höheren Zwecke, er ist ein Mittel der Erziehung. Bei der Organisation der Schulen und des Unterrichts in ihnen, handelt es sich nicht bloß darum, Vorkehrungen zu treffen, daß auf die leichteste, zweckmäßigste Art den Schülern eine möglichst große Summe praktisch brauchbarer Kenntnisse beigebracht und daß auf die geschickteste Weise eine möglichst hohe Ausbildung der intellektuellen Kräfte erzielt werde, sondern das höchste Ziel ist vielmehr das, die Schulen und

ihren Unterricht so einzurichten, daß durch sie die Gesamtbildung der Jugend, insonderheit die religiöse und sittliche Bildung, nach Möglichkeit gefördert wird." Wir sind mit dem Herausgeber einverstanden, daß besonders in der Volksschule die religiös-sittliche, nicht die intellektuelle Bildung die Hauptaufgabe ist. Ob aber dadurch die Veränderung des Titels gerechtfertigt ist, möchten wir bezweifeln; denn die Anweisung, wie unterrichtet werden soll, bildet doch den Hauptinhalt dieses Bandes. Immerhin bleibt aber die Veränderung des Titels bezeichnend für den Geist, in welchem das Buch von Anfang bis Ende abgefaßt ist. In diesem Hauptpunkt befindet sich der Herausgeber mit dem Verf. in Übereinstimmung, wie schon das noch von Curtman herrührende Motto beweist: „Wer die Jugend nicht zu Gott führen will, verdient nicht den Namen eines Erziehers." So sehr aber der Verfasser die Unentbehrlichkeit der Schulen für die Erziehung betont, so nachdrücklich warnt er vor Überschätzung derselben. Das sei ein bedauerlicher Fehler der Gegenwart, daß man wähne, mittelst der Schule könnten alle Schäden der Zeit geheilt werden. Diese Überschätzung der Schule beruhe hauptsächlich auf Verkennung der menschlichen Natur, auf dem Aberglauben an die Macht des Wissens und der Ausbildung der Intelligenz und auf dem weiteren Aberglauben an die Allmacht der Methode, sowie endlich auf der Unterschätzung der Familie, der Kirche und des Lebens für die Erziehung oder Verziehung des Volkes. Die Schule erzeuge nicht den Geist der Zeit, sie könne sich vielmehr nur sehr schwer den Einwirkungen des Zeitgeistes entziehen.

Alle Sittlichkeit habe zu ihrem Fundamente die Religion. Von dem richtigen Verhältnissen gegen Gott sei auch das normale Verhältnis des Menschen zur Welt abhängig. Nur die wahre Religion vermöge auch eine wahre Moral zu erzeugen. Die sittliche Erziehung fordere deshalb eine religiöse Erziehung des Kinds und zwar eine christliche. Christliche Frömmigkeit in den Kindern zu erzeugen und auf diesem Grunde eine sittliche Willensbildung, eine sittliche Lebensgestaltung zu ermöglichen und ins Werk zu setzen, das sei die Kardinalaufgabe aller Erziehung und an ihrer Lösung habe die Schule in erster Linie mit zu arbeiten.

Schon aus diesem Grunde ist der Verf. gegen die Kommunal- und Simultanschulen. Er unterscheidet beide und versteht unter ersteren solche Schulen, welche auf die Konfession auch bei dem Religionsunterricht gar keine Rücksicht nehmen, sondern einen sogenannten allgemeinen Religionsunterricht für die Kinder der verschiedenen Religionsgesellschaften erteilen. Die Simultan- auch paritätische Schulen genannt stehen dann zwischen den Confessions- und Communalschulen in der Mitte. Es wird in ihnen den Kindern einer jeden Konfession ein besonderer Religionsunterricht erteilt. Wie viele Gründe auch für die Simultanschulen vorgebracht werden, der Verfasser spricht sich gegen dieselben, sowie gegen die Kommunalschulen aus. Wäre die Schule eine bloße Lernanstalt, worin die Fertigkeit des Lesens, Schreibens, Rechnens u. s. w. erworben werden solle, so wäre die konfessionslose Schule entschieden vorzuziehen; aber dieselbe solle auch erziehen und zwar in hervorragender Weise durch die Behandlung des Unterrichtsstoffes. Diese Fruchtbarmachung des Unterrichts für die Erziehung werde in den Simultanschulen auf ein Minimum reduziert. Das einzige, was man beim Unterricht in den Simultanschulen gewinne, sei eine Vermehrung des Wissens. Dieser Ge-

winn stehe aber in gar keinem Verhältnisse zu dem Verlust, den die Simultanschule erleide, indem sie die wichtigsten Faktoren der Erziehung lahm lege. Schon 1822 habe sich ein Erlaß des preuß. Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten gegen die Simultanschulen erklärt, weil darin das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt werde.

Die Absicht, größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu fördern, werde auch selten oder niemals erreicht, vielmehr arte jede Spannung unter den Lehrern verschiedener Konfessionen oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend gar leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde hinreiße.

Das nächste Interesse an der Schulerziehung habe das Haus. Aber auch der Gemeinde könnte es nicht gleichgültig sein, ob und wie die Kinder erzogen würden, denn diese seien die künftigen Bürger und das Gemeinwohl hänge großenteils von der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes ab. Darum sei es an und für sich das einfachste und natürlichste, daß dieselbe die Schulen einrichtet, unterhält und beaufsichtigt. Dieselbe sei schon organisiert zur Verwaltung der gemeinsamen Angelegenheiten ihrer Angehörigen; sie könne deshalb leicht die öffentliche Erziehung zur Gemeindesache machen. Wolle man neben der Gemeinde eine besondere Schulgemeinde errichten, so erfordere das eine neue Organisation, abgesehen von den sonstigen Schwierigkeiten. Damit die Organisation der Schulen möglichst nach den lokalen Verhältnissen erfolge, müsse den Gemeinden grundsätzlich ein wesentlicher Einfluß auf die Gestaltung und Überwachung ihrer Schulen eingeräumt werden. Die höheren Autoritäten möchten kontrollieren, Nachlässigkeiten und Mißgriffe verhüten, aber die Schulangelegenheiten müßten doch im wesentlichen Familienangelegenheiten der Gemeinde bleiben. Selbst bei Anstellung eines Lehrers gebühre den Stellvertretern der Gemeinden eine angemessene Mitwirkung.

Wir stimmen der Hauptsache nach mit dem Gesagten überein; nur glauben wir, daß auch die Kirche, resp. die kirchliche Gemeinde zur Mitwirkung herangezogen werden muß, und daß dies bei verschiedenen Konfessionsschulen in einer Gemeinde besonders geschehen müsse, so daß hier die Schulgemeinde der Hauptsache nach an die Stelle der bürgerlichen Gemeinde tritt.

Der Verfasser bedauert den unverkennbar vorhandenen Zwiespalt zwischen Geistlichen und Lehrern, und findet neben anderm die Ursache dieses für das religiöse Leben in den Gemeinden verderblichen Mißverhältnisses in der herkömmlichen Lokalaufsicht durch die Geistlichen. Man solle diese Lokalaufsicht beseitigen; es werde daraus kein Nachteil entstehen. Überhaupt müsse es deprimierend auf den Lehrerstand wirken, wenn man demselben kein Vertrauen schenke und ihn allzu scharf kontrolliere. Doch hält der Verf. für die Kreisaufsicht die Geistlichen am geeignetsten, wenn der Staat auch ferner akademisch gebildete Personen verlange. Wir glauben, daß der Verf. dem Lehrerstand unrecht thut, wenn er meint, das Widerstreben desselben gegen die bisherige Schulaufsicht involviere ein Widerstreben gegen jegliche Schulaufsicht.

Daß sich in neuerer Zeit vielfach in den Oberschulbehörden kein Mitglied der Oberkirchenbehörde befinde, um die Rechte der Kirche in der Schule wahrzunehmen, sei ein bedauerlicher Übelstand, der notwendig nachteilige Folgen haben müsse.

Die wichtigste Aufgabe des Lehrers an den Volksschulen sei, dem Volke seine Gottesfurcht erhalten zu helfen durch Lehre und Beispiel, deshalb müsse auch gerade vom Volksschullehrer verlangt werden, daß er ein gottesfürchtiger Mann sei. Sei

er das nicht, so tauge er nicht zum Erzieher des Volkes, wenn er auch ein Ausbund von Gelehrsamkeit wäre.

Wenn der Volksschullehrer seine Bildung auf christlicher Grundlage erbaue, so werde man an ihm den Flitter einer prunkenden Scheinbildung nicht wahrnehmen, sondern das Kriterium wahrer Bildung, die wahre Demut vor Gott und die wahre Bescheidenheit den Menschen gegenüber, die gleichweit entfernt ist von hochmütiger Aufgeblasenheit, wie von kriechender Unterwürfigkeit.

Die Überladung mit realistischen Stoffen sei ein Ausfluß unserer ganzen Zeitrichtung. Man kenne kein höheres Ziel des Lebens als den Genuß des Sinnlichen. Auf Herbeischaffung der Genußmittel sei alles Dichten und Trachten gerichtet. Dazu solle die Schule das Ihrige beitragen; deshalb fordere man Ausbildung der Intelligenz, Ausrüstung mit einem möglichst reichen naturwissenschaftlichen Wissen. Die Folgen der Überhäufung mit Lehrstoffen seien höchst verderblicher Art, indem eine eingebildete Halbbildung und eine beklagenswerte Zerrüttung der leiblichen und geistigen Kräfte des Schülers herbeigeführt werde. Übermaß schade in allen Dingen. Werde zu viel gelehrt, so werde zu wenig gelernt. Es werde vor allen Dingen zu wenig in den Hauptunterrichtsgegenständen geleistet. Durch eine übertriebene Stoffeinpaukerei werde ein Haufen der verschiedenartigsten Wissensfragmente aufgeschüttet, die aber, weil sie unter sich und mit dem Geiste nicht in festem Zusammenhange stehen, sehr schnell wieder auseinander stieben und nur dürftige Spuren zurücklassen. Dabei bleibe aber die Einbildung zurück, etwas Rechtes zu wissen und alle Dinge besser zu verstehen wie andere Leute, eine Einbildung, die zu dünkelhafter Absprecherei und Phrasenmacherei führe.

Es könne nicht genug bedauert werden, daß die Bibel nicht mehr wie früher das tägliche geistige Lebensbrot der Menschen sei, daß sie nicht bloß von Gebildeten, sondern auch von dem Volke selten zur Erbauung gelesen werde. Diese Vernachlässigung der heil. Schrift werde in Zukunft noch größer werden, da die Einführung in dieselbe in der Volksschule durch die wenige Zeit, welche dem Religionsunterricht gestattet werde, fast eine Unmöglichkeit sei. Früher habe man vor dem Übermaß des Religionsunterrichtes warnen müssen; in der Gegenwart könne man nicht ernstlich genug vor dem entgegengesetzten Fehler warnen.

Man sieht aus dem Mitgeteilten, dem wir noch anderes hinzufügen könnten, wie das vorliegende Handbuch die wichtigsten Schulfragen unserer Zeit berührt und wie es solche durchschnittlich in positiv-christlichem Sinne beantwortet. Wir freuen uns, daß wir fast in allen Punkten den ausgesprochenen Ansichten beistimmen können. Eine Differenz können wir nicht ganz unerwähnt lassen. Der Herausgeber empfiehlt die neuerdings vielfach beliebten sog. allgemeinen Volksschulen, in denen die Kinder ohne Unterschied des Standes und des künftigen Berufes während der ersten Schuljahre zusammen unterrichtet werden. Er meint durch dieses Beisammensitzen der Kinder von reichen und armen, von hohen und niederen Eltern werde der klaffende Unterschied der verschiedenen Stände mehr und mehr überbrückt und der Socialdemokratie der Boden entzogen. Wir fürchten, daß gerade das Gegenteil die Folge sein werde. Die ärmlich gekleideten Proletarierkinder werfen jetzt schon einen neidischen Blick auf die auch äußerlich bevorzugten Kinder der Geld- und Beamtenaristokratie. Und wenn diese hinsichtlich der Leistungen in der Schule auffallend gegen jene zurückstanden, werden dieselben dann das vermeintliche Unrecht des Schicksals im späteren Leben nicht doppelt empfinden? Auf der anderen Seite können aber auch die Kinder

der gebildeten Familien, weil sie mehr Anregung im Hause finden und mit weniger Hindernissen zu kämpfen haben, rascher Fortschritte machen; sollen sie in diesen durch ihre armen Mitschüler zurückgehalten werden?

Doch wir brechen ab, indem das Gesagte zur Charakterisierung des Buches genügen wird und bemerken nur noch, daß dieser Teil, wenn auch in Übereinstimmung mit der Arbeit Curtmans, mehr Umarbeitungen erfahren hat als der erste Teil; gerade die Fortschritte der Methodik in neuerer Zeit nötigten den Herausgeber, vieles neu zu gestalten. Es ist bekannt, daß Curtman in der Unterrichtslehre Vortreffliches geleistet hat; Freienfehner hat auf dem gegebenen Grund weiter gebaut, und wie wir behaupten dürfen, nicht zum Nachteil des Buches. Die Vorzüge der früheren Auflagen sind eher vermehrt als verringert worden. Einen Abschnitt, die Methodik des höheren Schulwesens, hat der Herausgeber weggelassen, weil es ihm ungenügend schien, diesen Gegenstand nur anhangsweise zu behandeln. Eine eingehendere Bearbeitung würde aber die Herausgabe eines besonderen Bandes notwendig gemacht haben. Auch die äußere Ausstattung dient dem Buche zur Empfehlung. Str.

An die Radherrn aller stedte deutsches lands: das sie Christliche schulen auffrichten und hallten sollen. Von Martinus Luther. (Wittenberg 1524.) Jubel-Ausgabe. F. A. Raschke in Zschopau. 1883. 1,50 Mk.

Die Zahl derer, die irgend eine Schrift unseres Reformators im Zusammenhange gelesen haben, ist nicht groß, trotzdem daß viele dieser Schriften auch heute noch für jeden Gebildeten von größtem Werte sind, indem sie uns Luther erst in seiner ganzen gewaltigen Größe erkennen lassen und indem ihre Sprachgewalt es uns zum Verständnis bringt, wie dereinst die Zeitgenossen von den Lutherschen Flugschriften entflammt und fortgerissen werden mußten. Von Luthers Werken gilt, was Lessing einmal von seinen Sinngedichten sagt: „Wir wollen weniger erhoben und fleißiger gelesen sein." Für den Pädagogen kommt in dieser Hinsicht das wichtige „Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherrn der deutschen Städte," der Stiftungsbrief des deutschen Gymnasiums, in erster Linie in Betracht. Der Verleger giebt in der vorliegenden Jubel-Ausgabe der berühmten Schrift Gelegenheit, dieselbe auch in Hinsicht auf das äußere genau kennen zu lernen. Dieselbe bietet einen in jeder Beziehung getreuen Faksimile-Typendruck, der von W. Drugulin in Leipzig auf holländisch Bütten-Papier („van Gelder") angefertigt ist. Hier kann man aus eigener Anschauung sehen, wie sauber und sorgfältig die äußere Form der Flugschriften Luthers war, wie fehlerlos der Druck, wie solid das Papier, wie geschmackvoll der Titel und die äußere Ausstattung. Die vorliegende Schrift bildet das erste Heft eines sehr dankenswerten Unternehmens, der „Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. u. 17. Jahrhunderts," herausgegeben von Seminar-Dir. Aug. Israel in Zschopau. H. Grosse.

Luther in Worms nach Plüddemann und Luther die Bibel übersetzend nach L. Gey. Verlag des Königl. Hof-Kunstinstituts O. Troitzsch in Berlin S.-W. (Friedrich-Str. 213 p.) à Stück 10 M.

Diese beiden Ölfarbendruckbilder, die sich sehr vorteilhaft von den vielfach verbreiteten, bei Kunstkennern mit Recht in Mißkredit gekommenen Reproduktionen in Öldruck unterscheiden, kann Ref. als würdigen u. ernsten

Schmuck für Versammlungsräume, Schulzimmer u. Wohnräume bestens empfehlen. Die Orginalgemälde befinden sich im Besitze des Staates und der Lutherhalle in Wittenberg und sind längst als bedeutende Kunstwerke geschätzt. Wer dieselben kennt, wird zugeben, daß die Nachbildungen in der That vortrefflich ausgeführt sind; sie haben eine Breite von 98 cm. und eine Höhe von 72 cm. Sie bilden eine köstliche Zierde für jeden öffentlichen und privaten Raum und haben bereits seit der kurzen Zeit des Erscheinens in allen Kreisen außerordentlichen Beifall gefunden. Der Ladenpreis der Bilder beträgt à Stück 30 Mark; um aber die Erwerbung derselben möglichst vielen zu ermöglichen, hat das Verlags-Institut den Subskriptionspreis auf je 10 M., oder: auf Blendrahmen und Leinwand gespannt und in passenden Rahmen gefaßt, auf je 18 M. ausnahmsweise gestellt. Wo die Vermögenslage einzelner Schulanstalten eine Anschaffung nicht erlaubt, finden sich vielleicht Gönner, welche ihnen eins dieser Bilder oder beide zusammen zum Gedächtnis jener großen Zeit stiften. Das Verlags-Institut erklärt sich in solchem Falle bereit, auf Wunsch den Namen des Gebers mit dem Datum des festlichen Tages in den Rahmen unentgeltlich zu verzeichnen. Das königl. Hof-Kunstinstitut ist übrigens erbötig, Bilder welche den Bestellern nicht gefallen sollten, in Franko-Sendung gegen sofortige Erstattung des gezahlten Betrags zurückzunehmen. — Das rühmlichst bekannte Kunstinstitut von Troitzsch hat sich durch Herausgabe der prächtigen Bilder ohne Zweifel ein Verdienst erworben. Man muß wünschen, daß recht viele Schulanstalten, Geistliche und Lehrer sowie evangelische Familien die Gelegenheit benutzen, die mit Meisterschaft ausgeführten, preiswerten Kunstblätter zu erwerben. H. Grosse.

Religion und Kunst in ihrem gegenseitigen Verhältnis dargestellt von Lic. Dr. Gustav Portig, (evangel.-luth. Prediger zu Zwickau i. S.) I. Teil. (VII u. 478 S.) II. Teil. (IV u. 440 S.) à 8 M. Iserlohn, Verlag von J. Bädecker. 1880.

Es sei uns gestattet, hier auf ein treffliches Werk, das von staunenswerter Belesenheit, feinem Kunstverständnis und wahrer Religiosität Zeugnis ablegt, empfehlend verweisen zu dürfen.

Daß Religion und Kunst in einem fortwährend äußerlich-geschichtlichen und darum auch innerlich-notwendigen Verhältnis zu einander stehen, daß beide zu den ersten Geistesmächten der Menschheit überhaupt gehören, ist allgemein in die Augen fallend. Darum wurde natürlich viel über Wert und Beziehungen beider Faktoren gedacht und geredet; vielfach kam es allerdings nicht zu einer erschöpfenden Behandlung des vorliegenden Themas, oft wurde dasselbe seines hohen idealen Interesses willen nur gestreift. Meistens stand man dabei auf einseitigem Standpunkt. Die Theologen entgingen selten der Gefahr, die Religion auf Kosten der Kunst zu verherrlichen; die Künstler und Ästhetiker hatten auf der andern Seite mit der Neigung zu kämpfen, die Bedeutung der Kunst möglichst hoch anzuschlagen ohne der Religion vollkommen genug zu thun. Die einschlagende kunstgeschichtliche Litteratur bietet zudem hier wenig Ausbeute. In einer Zeit aber, wo man die Fundamente der Religion wankend gemacht hat, wo nicht bloß ästhetische Genußmenschen, sondern auch wahrhaft ideal gerichtete Naturen sich zur Kunst als dem Allerheiligsten der Menschheit flüchten — da tritt notwendig die Aufgabe an uns heran, die rechte befriedigende Antwort zu suchen auf folgende schwerwiegende Frage: „Giebt es eine Religion, welche wie keine andere die Bedeutung der Kunst

auf Erden und im Himmel anerkennt und gewährleistet, ohne dabei ihrer eigenen Kraft etwas zu entziehen, ihrer eigenen Bestimmung etwas zu vergeben? Giebt es eine Religion, welche um ihres universellen Gehaltes willen auch der Kunst zur wahren Universalität verhilft; eine Religion, welche den ihr eigentümlichen absoluten Lebensgehalt auch im Spiegelbilde einer von ihr erzeugten Kunstwelt schauen kann und will? Und wenn als diese Religion das Christentum in Anspruch genommen wird, welche Auffassung desselben, insbesondere welcher Religionsbegriff ist der allein sichere Standort, um ohne schwächliches Halbieren doch der Religion wie der Kunst die einer jeden von Gott geordnete Bedeutung und Notwendigkeit zu sichern?" Verfasser glaubt von vornherein sagen zu müssen, daß er die rechte Antwort nur vom Standpunkt der Vermittlungstheologie geben könne.

Der erste Teil des Werkes enthält die geschichtliche Grundlegung, der andere giebt den kritisch-systematischen Aufbau. Der eine behandelt mehr das äußere, der andere mehr das innere Verhältnis von Religion und Kunst; der eine wendet sich an die große Gemeinde der Gebildeten überhaupt, der andere ist mehr berechnet und geeignet für einen engen Kreis von Theologen, Philosophen, Ästhetikern und Künstlern. Im ersten Bande wird nach einer allgemeinen Einleitung die Verbreitung der Kunst im Leben, das Verhältnis derselben zur Bühne, Schule und Kirche unserer Tage, die Vereinigung von Kunst und Religion in der Person hervorragender Künstler und endlich Religion und Kunst in ihrem gegenseitigen Verhältnis bei den vorchristlichen Völkern und im Christentum eingehend erörtert. Der zweite Band handelt von Religion und Kunst in den Systemen der hervorragendsten Philosophen und Ästhetiker, zuletzt über das Wesen der Religion und der Kunst, sowie deren inneres Verhältnis. Hinsichtlich der Form des Buches ist zu bemerken, daß der Verf. die Mitte hält zwischen dem so beliebt gewordenen Essay und dem rein wissenschaftlichen Ausdruck — im hergebrachten Wortsinne. Überall zeigt sich der Verf. mit der Materie gründlich vertraut, mit hoher Begeisterung behandelt er seinen Stoff. Die Ausführungen im einzelnen erscheinen uns geradezu meisterhaft. Es wird niemand gereuen das Werk selbst zu studieren.

Wir empfehlen unsern Lesern aus Überzeugung das in Rede stehende anziehend geschriebene Buch, das von der Verlagsbuchhandlung vorzüglich ausgestattet ist. Auch in Lehrerkreisen darf das Werk eine freundliche Aufnahme erwarten, denn es bietet dem Pädagogen, dem Religionslehrer und dem Freunde der Litteratur und Kunst vielfache Anregung.

Halle. H. Grosse.

C. Wisnicsoski (kgl. Seminarlehrer), Der Lehrer im amtlichen Verkehr mit den Schulbehörden. Eine Anleitung zur Abfassung amtl. Schriftstücke. 2. verb. Aufl. Braunsberg 1882, Verlag der Ermländischen Zeitungs- u. Verlagsdruckerei (J. A. Wichert) (XVI u. 128 S.) 1 M.

Für jüngere Lehrer, denen die Kenntnis des amtlichen Geschäftsstils abgeht, ein recht brauchbares und praktisches Werk: Es enthält einen theoretischen und einen praktischen Teil; der letztere bietet vollständige Formulare, welche wohl fast alle Fälle umfassen, die dem Lehrer Veranlassung zum schreiben geben können. Die Notwendigkeit einer derartigen Anleitung ist kaum zu bezweifeln. Es giebt beim schriftlichen und speciell beim amtlichen Verkehr eine Menge durch Herkommen sanktionierter Formen, die sich auch der sprachlich Gebildetste nicht

erdenken kann, sondern die gelernt und geübt werden müssen. Die Fähigkeit, den Gesetzen der Stilistik, Grammatik und Orthographie entsprechend zu schreiben, setzt noch nicht in den Stand, den Anforderungen des Kanzleistils zu genügen. Sehr leicht gerät der Lehrer bei Abfassung seiner Eingaben dadurch in Verlegenheit, daß ihm die durch den Usus feststehenden Ausdrücke und Redewendungen unbekannt sind. Da kann das vorliegende Buch als ein zuverlässiger Ratgeber empfohlen werden, es hilft über manchen Zweifel hinweg und erspart Zeit und unnötiges Fragen.

Gr.

Deutsch.

1. R. Dietlein, Der Sprachschüler. Konzentrisch sich erweiternde Lehr- und Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Ausgabe A in 6 Heften. 5. vollständig umgearbeitete Auflage. Berlin, 1882. Verlag von Th. Hofmann. Pr. 1. Heft 20 Pf., 2. Heft 25 Pf.

Von der Voraussetzung ausgehend, daß das Lesebuch „nicht planmäßig geordnete, anschauliche Sprachstoffe“ zur Einübung der für die Volksschule notwendigen Lehrsätze und Regeln aus der Grammatik in hinlänglicher Auswahl darbietet, hat der Hr. Verf. das vorliegende Material zusammengestellt. Es sind — was vor allem anzuerkennen ist — nur die wichtigsten, für das Verständnis und den rechten Gebrauch des Hochdeutschen unentbehrlichen Regeln ausgewählt. Dieselben sind aus Musterstücken zweckmäßig hergeleitet; auch sind die meisten Übungsaufgaben, wie das von einem denkenden Lehrer, der eine mehr als 40jährige Praxis hinter sich hat, zu erwarten, gut gewählt. Daß aber öfter Gedichte (wie S. 1 „Gold liegt still im Erdenschoß x.“ von Möller, S. 19 „Es steht im Meer ein Felsen x.“ von Meyer, S. 8 Heft 2 „Wir Vögel habens wahrlich gut x.“ von Fallersleben u. a.) zu Übungen, wie: „Gieb an, aus wie viel Wörtern dies Gedicht besteht, wie viel Silben jedes Wort hat,“ oder: „bilde aus diesem Gedichte 15 einzelne Sätze und unterstreiche den Satzgegenstand einmal, die Satzaussage zweimal, schreibe daraus auf sämtliche Gegenstandswörter mit ihren Artikeln x.!“ — ist ein Mißbrauch, der wohl bei einer neuen Auflage abzustellen wäre. Vergl. auch Rückert: „Das Schöne stammet her vom Schonen: es ist zart und will behandelt sein wie Blumen edler Art.“ Jedenfalls ist der Hr. Verf. nicht der Meinung, daß Erklärungen, wie S. 3: „1. Lautieren heißt: die Laute der Buchstaben einzeln nennen und hierauf zu Silben und Wörter verbinden.“ 2. Buchstabieren heißt x.“ — oder S. 5: „Die Teile eines Wortes, welche man mit einem Stimmabsatze oder einer Mundöffnung ausspricht, heißen Silben x.“ „Giebt uns eine Silbe einen vollständigen Begriff, so ist sie ein einsilbiges Wort x.“ — von den Schülern gelernt werden sollen.

Fragen, wie S. 9: „Was thut oder wie ist der Vater?“ — „was thut oder wie ist die Mutter?“ — „was thut oder wie ist ein Schwein?“ — u. dergl. sind unpassend.

Die den meisten Kindern eigene Neigung zur Zerstreutheit wird genährt durch Verse wie S. 3 (Heft 2): „Die Feder ist leicht, die Pfütze ist seicht, das Bett ist weich, der König ist reich, der Himmel ist blau, das Mäuslein ist grau x.“ — oder S. 20 ff.: „Kalt ist das Eis, rund ist der Kreis, groß ist die Welt, grün ist das Feld, der Schnee ist weiß, das Feuer ist heiß, der Speck ist fett, weich ist das Bett, der Fuchs ist schlau, die Maus ist grau, der Pudel ist kraus, mein Vers ist aus“ — u. dergl. m.

Die den Heften beigegebene Anleitung zu Stilübungen ist zweckmäßig. — L.

2. Fr. W. Bürgel, K. Seminardirektor und Dr. P. Wimmers, erster Seminarlehrer, „Die deutsche Lektüre in Lehrerbildungsanstalten.“ Litteraturkunde und Methodik. Zweites Jahr: Die Arten der lyrischen Dichtkunst. Aachen 1882. Verlag von R. Barth.

Die Hr. Verf. wollen zeigen, nach welchen Grundsätzen und in welcher Auswahl in unsern Lehrerbildungsanstalten („Mittelkursus“!) und in Volksschulen die dahin gehörigen Stoffe unserer lyrischen Dichtung zu behandeln sind. An mehreren Beispielen legen sie auch dar, wie sie sich die Art der Behandlung im einzelnen denken und für zweckmäßig erachten.

Unter den von ihnen aufgestellten Grundsätzen sind als besonders beachtenswert hervorzuheben: „Die aufgenommenen Lebensbilder enthalten nur solche Daten und Charakteristiken, welche aus den zu behandelnden Liedern entnommen sind oder in die Auffassung derselben leicht einführen. Sie dürfen daher beim Unterricht nicht den Ausgangspunkt bilden, sondern müssen die teils statarische, teils kursorische Lektüre der Lieder eines Dichters begleiten und am Schlusse von den Schülern neu konstruiert werden.“ — „Zur Entwicklung der Lyrik und ihrer Arten ist ein induktives Verfahren einzuschlagen.“

Trefflich als Beleg hierfür ist namentlich bei der Behandlung Goethe'scher Lieder gezeigt, wie das Buch seiner Dichtungen zugleich das Buch seines Lebens ist — oder wie sich die verschiedenen Perioden seiner Entwickelung in seinen lyrischen Gedichten wiederspiegeln. In ähnlicher Weise sorgfältig und gut ist das Bild Uhlands und Eichendorffs dargestellt.

Meist wohlgelungen ist auch, als veranschaulichendes Beispiel, die Behandlung des Liedes von Hölty: „Üb immer Treu und Redlichkeit“: I. Vorbereitung, II. Vorlesen seitens des Lehrers; daß nun als III. Übung das Nachlesen seitens der Schüler folgen soll, ist nicht zweckmäßig. Besser nach S. 34 ff.: 1. Vorbereitung, 2. Vortrag seitens des Lehrers, 3. Erläuterung des Inhalts, Einführung in das Verständnis, 4. Nachlesen seitens der Kinder rc.“ — Der Begriff „redlich“ ist S. 25 nicht richtig erläutert! Verwechselung mit dem Begriffe „ehrlich!“ — „Redlich“ geht auf Aufrichtigkeit in der Rede! — Sprachlich inkorrekt sind die Forderungen S. 26: „Lies den zweiten Lohn!“ „Lies den dritten Lohn!“ — Trefflich ist die Behandlung des „Liedes von der Glocke“ und des „Spazierganges“, sowie auch einiger Klopstockschen Oden. Genaueres über Odenstrophen (asklepiadisch, alkäisch, sapphisch rc.) fehlt allerdings. — Unklar ist der Begriff: „Lyrik der Empfindungen“ S. 3, „Gefühle“ und „Empfindungen“ sollten nicht als identisch genommen werden! —

Zur Charakterisierung des Volksliedes ist sehr zu empfehlen das Gedicht von V. v. Strauß: „Dich hat kein Treibhaus groß gewärmt, o Blüte klar und zierlich.“ —

S. 15 ist behauptet, daß den Mitgliedern des Hainbundes das Verdienst gebühre, zuerst volkstümliche Lieder gedichtet zu haben! Dies ist unrichtig! Schon vor den „Hainbundsdichtern“ sind volkstümliche Lieder (abgesehen von den Minne- und Meistersängern!) von Opitzianern, namentlich Flemming, S. Dach, H. Albert, sowie auch von Hagedorn gedichtet worden. — Unter den „Hainbundsdichtern“ ist Voß ganz übergangen, obwohl sein Einfluß auf die Idyllen-(„Hermann und Dorothea“) und Dialekt-Dichtung, sowie durch die Übersetzung der Odyssee und Ilias

bedeutend gewesen. Th. Körner hat zu viel Raum erhalten.

Ungemein dürftig ist die geistliche Lyrik behandelt. In dieser Beziehung ist allerdings der Katholik zu beklagen (die Hr. Verf. sind katholisch!). Er hat kein Interesse daran, die sehr bedeutsame Entwickelung unseres Kirchenliedes zu verfolgen. — Ich stehe nicht an zu erklären, daß gerade das geistliche Lied der bedeutendste Teil unserer ganzen Lyrik ist. Denn er enthält den volkstümlichen Ausdruck unseres Glaubenslebens. Wie interessant ist namentlich die unmittelbar nach dem 30jährigen Kriege sich entwickelnde Blüteperiode des evangelischen Kirchenliedes! Das sind leider Dinge, die einem Katholiken fremd und fast unverständlich sind. Fremd oder doch schwer erfaßbar ist ihm auch der Gedanke, daß der Geist des Protestantismus unsere ganze neuere Litteratur (durchaus nicht nur in der Form!) durchdringt und beherrscht, daß ein Klopstock, z. B. mit seinem entschieden evangelisch-protestantischen Gepräge, der Grund und Eckstein der neuern Litteratur ist, daß ein inniger Zusammenhang zwischen Wittenberg und Weimar besteht. Dieses zu zeigen, ist gerade ein Hauptgesichtspunkt in evangelischen Seminaren. Im übrigen wird jeder Deutschlehrer in der vorliegenden Schrift Anregendes und Förderliches finden. L.

Geschichte.

1. Dr. G. Schumann und W. Heinze, Seminarlehrer zu Alfeld, Preußens Geschichte in Wort und Bild. Ein Lehrbuch für die preußische Jugend." Hannover. Verl. von C. Meyer. 2,60 M.

Mit bemerkenswerter wohlthuender Wärme ist in diesem Buche die Geschichte unsers Königshauses geschrieben. Trefflich sind insbesondere die Bilder von Friedr. Wilhelm I., Friedrich II. und Wilhelm I. dargestellt. — Zu wünschen wäre, daß das vorliegende Buch im großen und ganzen gewissen im „Vorwort" angedeuteten Grundforderungen an ein für Schulen bestimmtes Geschichtswerk noch mehr gerecht geworden wäre: „die einzelnen Lebensbilder nach den Quellen und besten Vorarbeiten und in den bedeutendsten Momenten farbenfrisch darzustellen, daß sie nicht verfehlen, die jugendlichen Herzen zur Liebe zu König und Vaterland zu begeistern — zu zeigen insbesondere, wie die großen Fürsten unsers Herrscherhauses in den hervorragenden Zeiten die besten des Volkes um sich geschart und sich in den Mittelpunkt der großen Bewegung gestellt haben!" — Mitunter ist die Darstellung doch zu kompendienartig-dürr; dies gilt namentlich von der „kurzen Geschichte der wichtigsten im Laufe der Zeiten an Brandenburg-Preußen gekommenen Länder."

Die dem Buche beigegebenen, „von Künstlerhand gezeichneten Abbildungen" sind in der That nicht nur eine schöne Zierde des Buches, sondern auch geeignet, den Blick des Lehrers und des Schülers immer wieder auf die lebendige Persönlichkeit, den Träger der Geschichte, zu richten." Die Hr. Verf. haben ganz recht darin, daß „das Individuelle und Persönliche in allem Geschichtsunterrichte der Jugend nicht nur das Interessanteste, sondern auch das am segensreichsten Wirksame ist."

Mitunter findet sich eine gewisse Überschweuglichkeit im Ausdruck, ein zur Phrase (Unwahrheit!) werdender Patriotismus, z. B. in Bezug auf den Krieg anno 1866 S. 173: „Wie ein Mann erhob sich das preußische Volk, alle Stände eilten unter die Waffen, jeder Parteihader verstummte (?), als der Ruf des Königs erging." In dieser Beziehung wäre eine Sichtung wünschenswert. L.

2. Dieselben, „Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare und höhere Lehranstalten.“ III. Heft Ebd. 3,60 M.

Referent hat das 3. Heft des genannten Werkes, enthaltend die deutsche Geschichte vom Beginn der Reformation bis zur Wiederherstellung des deutschen Reiches vor sich und freut sich über die hier durchweg herrschende gründliche, klare und lebendige Darstellung. Besonders gelungen erscheint die Auswahl aus den betreffenden Quellenschriften, so sind z. B. für die Reformationsgeschichte benutzt: Myconius, Mathesius, auch G. v. Berlichingen, für die Geschichte des 30jährigen Krieges: Chemnitz, Schwedischer Krieg: S. Pufendorf, Lotichius, für die Geschichte des 7jährigen Krieges: Archenholtz rc., also vorwiegend Schriftsteller, die aus eigener Anschauung (als Zeitgenossen!) geschrieben haben.

Ein besonders den Geschichtslehrern in Seminaren und den Seminaristen als Privatlektüre zu empfehlendes Werk!

L.

3. Geschichtsrepetitionen. A. Die alte Geschichte. Tabelle. Berlin. Verlag von A. Königsmann.

Durch Anleitung zur (freien, selbständigen) Anfertigung ähnlicher Tabellen, wie die vorliegende seitens der Schüler hat Referent gute Resultate erzielt. — Den Lernenden bisweilen eine wohlausgeführte Tabelle vorzulegen, ist wünschenswert. Für diesen Zweck ist die oben erwähnte Darstellung zu empfehlen.

4. W. Herbst, „Encyklopädie der neuern Geschichte.“ Gotha. Fr. A. Perthes.

Dieses Werk dürfte wohl jedem Geschichtslehrer als „Hülfs- und Nachschlagebuch auf dem weiten Gebiete der neueren Geschichte“ willkommen sein, um so mehr, als die bis jetzt erschienenen Lieferungen auf Grund gediegener Quellen, „in gedrungener, sachlicher Kürze und doch mit Wärme und wissenschaftlicher Gründlichkeit“, nicht in dem trockenen Tone der Konversationslexika, unter Mitwirkung namhafter deutscher und nichtdeutscher Historiker ausgearbeitet sind.

Die vielen bestrenomierten „Mitarbeiter“ bürgen wohl dafür, daß das qu. Werk im Sinne des Herausgebers, der leider bereits heimgegangen, vollendet werden wird.

Die p. Encyklopädie ist auf 2 Bände à 50 Bogen veranlagt, kommt in Lieferungen à 5 Bogen à 1 Mark (später in Halbbänden à 25 Bogen) zur Ausgabe. Nach Erscheinen des ganzen Werkes soll eine Preiserhöhung stattfinden. L.

Volks- und Jugendschriften.

Jugendblätter. Herausgegeben von Professor G. Weitbrecht. Jahrg. 1883. Stuttgart, J. F. Steinkopf. Pr. M. 3.

Wir haben im Jahrg. 1883 dieses Blattes (S. 475) über die Veränderung, welche diese alte und bewährte Zeitschrift in Redaktion, Umfang und Preis erhalten hat, berichtet. Auch der jetzt vorliegende Band beweist, daß die Jugendblätter bestrebt sind, sich ihren Ruhm zu erhalten und zu den alten treugebliebenen neue Freunde zu erwerben. Den größten Umfang nehmen in dem vorliegenden Bande wieder gute Erzählungen ein; aus der Weltkunde werden eine Reihe wertvoller Beiträge geboten, so Franz von Sickingen, das Schloß zu Heidelberg, Moritz von Sachsen, die Türken vor Wien, Bilder aus Rom zur Zeit des Augustus; das Novemberheft ist Luther gewidmet; außerdem sind zu nennen: Eine Reise im Sonnenstrahl (Schiff des Engländers Brassey), die Fixsterne, der Lichtstrahl im Weltraum, Luzern und der Pilatus,

Rigi und der Vierwaldstätter See, Sankt Gotthard, das Nationaldenkmal auf dem Niederwald; Bilder aus dem Tier- und Pflanzenleben durch den ganzen Jahrgang; Biographisches wie: Aus Gellerts Leben, Michelangelo, Raffael Santi, der Bildhauer Rauch. Noch mache ich auf mehrere sehr interessante Aufsätze von Schanzenbach aufmerksam: Unsre Familiennamen, der Humor des Volkes (behandelt eine Anzahl Schwänke, die von einzelnen Städten, Orten, Berufsklassen erzählt werden und zum Teil poetisch bearbeitet sind, wie die Histörchen von Kopisch), das Papier sonst und jetzt. Endlich ist noch die Rubrik „Allerlei" zu nennen, unter der in jedem Hefte allerlei Interessantes, Altes und Neues, gebracht wird; auch Gedichte und Rätsel fehlen nicht. — Die Jugendblätter sind ein recht empfehlenswertes Familienblatt, das den Kindern vom zwölften Jahre an und den Erwachsenen eine recht gute Lektüre bietet. Der Preis ist sehr billig, Bilder und Ausstattung sind lobenswert. P. D.

Von der im Verlag der J. F. Steinkopfschen Verlagsbuchhandlung in Stuttgart erscheinenden

Deutschen Jugend- und Volksbibliothek

liegen fünf neue Bändchen (à 75 Pfg.) vor.

91. Der Negerkönig Zamba. Eine Sklavengeschichte. Nach dem Englischen von Dr. C. G. Barth.
92. Karl Theodor Körners Leben. von Dr. Ludwig Bauer.
93. Martin Luther im deutschen Lied. Von Friedrich Braun.
94. Die Hochzeit zu Kana. Von Dr. J. Paulus.
95. Der Klostervogt zu Lichtenstern. Von Philipp Spieß.

Die Geschichte des Negerkönigs Zamba, der seine Herrschaft am Kongo verließ, um Amerika zu sehen, aber von dem Sklavenhändler, dem er sich anvertraut hatte, in Charleston verkauft wurde, und dessen Frau später auch als Sklavin in diese Stadt kam und zufällig mit ihrem Gatten zusammengeführt wurde, ist ungemein fesselnd und rührend. Er hat sie selbst erzählt, jedenfalls aber nicht in dieser Form der Darstellung, die sich sehr angenehm liest. Auffallend ist, daß zwar Zamba in Charleston die Kirche besucht, die Bibel liest und auch nach seiner Gesinnung durchaus ein frommer Christ ist, daß aber seiner Taufe gar nicht Erwähnung gethan wird. — Theodor Körner ist als Dichter, Patriot und Held sehr schön gezeichnet, und dieses Bändchen ist als Gabe für Jünglinge im Alter von dreizehn und mehr Jahren sehr geeignet. — Luther im deutschen Liede haben wir bereits früher (S. 384) charakterisiert und empfohlen. — Die Erzählung die Hochzeit zu Kana giebt ein interessantes Bild aus dem jüdischen Volksleben zur Zeit des Auftretens Johannes des Täufers und Jesu selbst, denn die hier gemeinte Hochzeit ist dieselbe, auf der Jesus sein erstes Wunder that und von der uns das Evangelium Johannis berichtet. — Der Klostervogt zu Lichtenstern ist auch eine gelungene Erzählung. Sein Wirken im Frieden wird anziehend geschildert, und die Verteidigung des Klosters gegen Tillys Raubgesellen macht ihm und seiner kleinen Schar alle Ehre. — Die Bändchen, deren jedes mit einem leidlichen Bilde geziert ist, sind für Familien- und Volksbibliotheken recht zu empfehlen. P. D.

In neuen Auflagen liegen folgende Bändchen derselben Bibliothek vor:

Der welsche Nachbar. Lebensbilder aus dem Kriege 1870—71. Von A. W. Grube.

In zwei Jahrhunderten. Erzählungen von Emil Frommel.

J. A. Strauß. Ein westfälisches Pfarroriginal. Von Emil Frommel.

Grubes Bilder aus dem französischen Kriege geben eine vollständige Erzählung desselben, daneben aber geben sie mehr als andere derartige Bücher und mit nachdrücklicher Betonung Züge aus dem Charakter unseres welschen Nachbars vor und nach dem Kriege und während desselben, die wir uns nicht tief genug einprägen können. Dieser Charakter hat in vorigem Herbst in der Behandlung des Königs Alfons von Spanien neue Blüten getrieben, die in dem Büchlein bei einer neuen Auflage wohl auch registriert zu werden verdienen. Eine sehr empfehlenswerte Schrift. — Gar schlicht, aber sehr ergreifend sind die Bilder aus dem Leben einer württembergischen Pfarrfamilie: In zwei Jahrhunderten, so daß es erklärlich ist, daß dieses Büchlein nun schon in dritter Auflage erschienen ist. — An den Hofschulzen aus Immermanns Münchhausen erinnert der Iserlohner Pfarrer Strauß, ein seltener Charakter, der Vater des bekannten † Berliner Hofpredigers Strauß. Wie abgeblaßt erscheinen so viele Pfarrer, die man heutzutage kennen lernt, gegenüber diesem Original; doch „über sich selbst hinaus kann niemand, ob er auch möchte", darum machen wir mit dieser Bemerkung niemanden einen Vorwurf. P. D.

Afraja. Romantische Erzählung aus dem hohen Norden. Nach Theodor Mügge für die Jugend bearbeitet von Otto Hoffmann. Mit sechs Farbendruckbildern. Stuttgart, Jul. Hoffmann. Pr. M. 5.

Unter den Romanen Theodor Mügges wird Afraja besonders hervorgehoben, nicht bloß um der Erzählung willen, sondern auch weil er eine Reihe vortrefflicher Landschaftsbilder aus Norwegen enthält. Otto Hoffmann hat nach demselben das vorliegende Buch für die reifere Jugend bearbeitet, das die genannten Vorzüge mit dem Originalwerk teilt: meisterhafte Schilderungen der großartigen nordischen Natur, des eigenartigen Volkslebens in jenen Regionen, des Kampfes ums Dableiben, der auch dorten geführt wird. Wir empfehlen für die reifere Jugend diese Bearbeitung, die sehr schön ausgestattet ist und Farbendruckbilder in schönster Vollendung enthält. Eine ausgezeichnete Festgabe! P. D.

Kleine Erzählungen. Zum Vorlesen und zur Leseübung für kleine Kinder. Von J. A. C. Löhr. Mit acht farbigen Bildern. Dritte Auflage. Stuttgart, Jul. Hoffmann. Pr. M. 4.

Der 1825 verstorbene Pfarrer Johann Andreas Christian Löhr hat eine große Zahl von Jugendschriften verfaßt und herausgegeben. Zu den besten derselben gehören die „Kleinen Plaudereien für Kinder," welche von dem berühmten Litterarhistoriker A. F. C. Vilmar bei einer neuen Ausgabe durch ein Vorwort eingeführt wurden. Aus denselben hat Herr Dr. Julius Hoffmann eine Auswahl unter dem obigen Titel der Jugend dargeboten. Dieselbe ist gut, und außerdem hat der Herausgeber, der auch zugleich Verleger des Büchleins ist, für eine sehr schöne Ausstattung und für treffliche Bilder (von L. v. Kramer) in Farbendruck gesorgt. Von dem Büchlein sind denn auch bald nach einander zwei Auflagen verkauft worden und jetzt liegt die dritte vor; wir empfehlen dasselbe aufs wärmste als ein Weihnachtsgeschenk für Kinder beiderlei Geschlechts im Alter von sechs bis neun Jahren. P. D.

Die Puppenfamilie. Kleinen Mädchen erzählt von Emma Biller. Mit vier Farbendruckbildern nach Aquarellen von Eugen Klimsch. Stuttgart, Jul. Hoffmann. Pr. M. 3.

Die geehrte Verfasserin erzählt hier in der anziehendsten Weise, wie sie in der Jugend mit ihren Puppen umging, Puppenfeste veranstaltete und Freundinnen zu denselben einlud, und noch vieles andere. In allen diesen Dingen kann die Erzählung als Vorbild für kleine Mädchen dienen; sie können daraus lernen, wie sie den Bruder ins Interesse ziehen, ungeschickte Freundinnen erziehen, die liebenswürdigen behandeln können. Das Büchlein ist für die Hand der Mütter und Erzieherinnen bestimmt, welche den Kleinen daraus vorlesen und sie nach dem Muster desselben anleiten können; aber auch Mädchen in dem Alter von acht bis elf Jahren werden es gerne lesen und Freude daran haben. Das Buch präsentiert sich in Bezug auf seine äußere Erscheinung (Band, Druck, Bilder) aufs geschmackvollste und ist als Weihnachtsgabe sehr zu empfehlen.

P. D.

Einführung in die deutsche Götter- und Heldensage, insbesondere zum Verständnis des Nibelungenliedes. Für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium von J. Durmayer. Nürnberg, Verlag der Fried. Kornschen Buchhandlung. Preis 80 Pf.

Ein interessantes, lesenswertes Schriftchen! Besonders ist ihm der Nachweis gelungen, 1) daß die Sagen der epischen Völker (Inder, Iraner, Griechen und Germanen) ein gemeinsames von den Ariern überkommenes Erbe sind, 2) wie die Alten ihre Ansicht über die Bildung der Welt und über die Wirksamkeit der Naturkräfte, über die Gestaltung der Erde und die ihnen auffallende Erscheinung des Wechsels der Jahreszeiten in poetische Hülle brachten, 3) wie nun in der Göttersage der Übergang von der Natursymbolik zur Darstellung der menschlichen Gefühle sich vollzog, 4) wie durch das Hinzutreten des geschichtlichen Elements die Göttersage in die Heldensage umgeschmolzen wurde, 5) wie unser Nibelungenlied nur ein Bruchstück der Eddasage ist, das ohne den in der Edda vorausgeführten Teil meist unverständlich bleibt.

Dagegen kann der Referent ihm keineswegs in der Behauptung zustimmen, daß „die Religion in frühester Zeit **nur** auf der Betrachtung und Bewunderung der Natur beruhte" (S. 5) und daß „die älteste Göttersage nur eine Allegorisierung der Naturvorgänge sei." — Dem gegenüber gilt auch, was neulich im „Beweis des Glaubens" zu lesen war: „Die alte Erfahrung bewährt sich, daß der Enthusiasmus die Tragweite eines neugefundenen wissenschaftlichen Erkenntnismittels oft übertreibt." Nicht wenige respektable Forscher kommen zu dem viel wahrscheinlichern Resultat, daß in der ältesten Göttersage Elemente einer Uroffenbarung, die am reinsten im auserwählten Volke (in der h. Schrift) bewahrt worden, als Grundlage zu erkennen sind. Und dieses gilt in besonderm Maße von den Mythen unsers deutschen Volkes! E. Jessen leitet sogar die Walhalla- und die Ragnarök-Mythe ganz aus der christlichen (neutestamentlichen) Offenbarung her. (S. „Über einige Hauptpunkte der germanischen Mythologie, veranlaßt durch H. Petersens Abhandlung: Über den Gottesdienst und den Götterglauben des Nordens während der Heidenzeit." Gardelegen, Manger.)

Wenn gewisse Herren doch nicht so sicher thun und das, was noch keineswegs festgestellt ist, als ausgemachte Thatsache ausgeben möchten! Passierte es doch neulich sogar einem Virchow, dem Eiferer für „wissenschaftliche Gewißheit," daß er ganz unverfroren behauptete: „Der biblische Schöpfungsbericht ist ein aus einer fremden heidnischen Religion herübergenommenes Moment."

— Beklagenswerte Kurzsichtigkeit! Nur begreiflich aus dem Abscheu vor der (Demut fordernden) Herrlichkeit des wahrhaftigen Gotteswortes.

Lettau-Königsberg in Pr.

Hülfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der Geschichte. Von Professor Dr. Ludwig Stacke, Prorektor a. D. Erster Teil. Alte Geschichte. 117 Seiten. Zweiter Teil: Mittelalter. 118 Seiten. Dritter Teil: Neuere Zeit. 214 Seiten. Oldenburg. 1880 u. 1882. Druck und Verlag von Gerhard Stalling.

Der durch seine weitverbreiteten geschichtlichen Arbeiten in weiteren Kreisen wohlbekannte Verfasser giebt in diesem dreibändigen Werkchen im Anschluß an seine „Erzählungen aus der Weltgeschichte" eine für die erste Unterrichtsstufe (Quinta bis Tertia, oder ihnen gleichstehende Schulklassen) berechnete brauchbare Arbeit, die durchweg, nach Inhalt und Form, den sichern und methodisch zuverlässigen Schulmann verrät.

Daß der Verf. die Geschichte der Israeliten, welche er in seinen „Erzählungen 2c." als einen den übrigen Stücken gleichwertigen Teil der allgemeinen Weltgeschichte behandelt, in diesem Hülfsbuche fortgelassen hat, ist ganz berechtigt und kann nur als ein Vorzug des Buches gefaßt werden. Die heilige Geschichte ist etwas wesentlich Anderes als die Profangeschichte; was keine Beziehung hat zur Heilsidee und zur religiösen Lebensentwickelung des heiligen Volkes und der Menschheit überhaupt, das hat in den heiligen Urkunden keine Stelle gefunden. Somit ist es nicht zulässig, das Charakterbild einer Zeit mit ihren gesamten Bestrebungen aus den Heilsthatsachen herauskonstruieren zu wollen, — ganz abgesehen davon, daß die Theokratie eine so eigenartige Verfassung ist, daß sie in den Rahmen einer Geschichte, die von ganz anders gearteten Verhältnissen ausgeht, sehr wenig hineinpassen will. Es kommt immer ein Zerrbild israelitischer Geschichte heraus, wenn man an die Bücher Samuelis und an die Bücher der Könige denselben historischen Maßstab anlegt, mit dem man die Urkunden der Profangeschichte zu messen gewohnt ist.

Lobend hervorzuheben an der vorliegenden Geschichtsdarstellung für die Jugend ist auch dies, daß der Verfasser nicht, wie es heuer so sehr beliebt ist, bloß vereinzelte Erzählungen giebt, abgetrennt von jedem zusammenhaltenden Faden, sondern ein Gesamtbild, so daß das eigentlich Bildende der Geschichte, der geschichtliche Zusammenhang, gerettet und erhalten und doch die Klippe geschickt vermieden wird, welche in einer Hervorkehrung der für die Jugend wenig geeigneten Pragmatik gefunden werden muß.

Die Stackeschen Bücher sind im besten Sinne populär, ohne der Trivialität anheimzufallen. Mit Recht hat der Verf. jedes tiefere Eingehen auf die Verfassungsgeschichte vermieden; es gehört gefördertes Denken und ein gereiftes Alter dazu, um mit Nutzen den Verfassungskämpfen der ältern und neuern Völker nachzugehen. Die Kulturgeschichte ist bei der alten Geschichte wenig, bei der mittlern und neuern in ausgedehnterem Maße berücksichtigt. Überhaupt nimmt die neuere Geschichte — und zwar mit Recht — einen größern Raum ein, als ihr nach mathematischer Teilung des Geschichtsgebietes zukommen würde.

Die häufig angewendete tadelnswerte Manier, in einem geschichtlichen Leitfaden bloße Stich- und Schlagwörter und halbstilisierte Sätze, — Knochengerippe ohne Fleisch und Blut — zu geben, hat der Verf. nicht befolgt; er bietet fast durchweg stilistisch vollständig durchgeführte Darstellungen, so daß die

Sprachfertigkeit des Schülers bei seinen häuslichen Repetitionen an der Hand des Leitfadens heilsam zu wachsen vermag. Und das ist doch so überaus wichtig bei jedem Unterrichtsgegenstande, daß nicht bloß Bereicherung des Gedächtnisses und allenfalls Fortschreiten in dem besondern Gegenstande eintrete, sondern daß klares Denken und Sprechen in, mit und durch die gründliche Betreibung jeder Einzeldisciplin geweckt und gestärkt werde.

Die neuere Geschichte geht bis zum Jahre 1871. Zeittafeln und eine genealogische Stammtafel des Hohenzollernhauses erhöhen den Wert des Buches.

Hülfen und belehrende Andeutungen über die Aussprache fremder Namen giebt der Verf. nicht. Leider! sagen wir; denn es sind doch nicht lauter fremdsprachlich geschulte Leser, welche diese Bücher benutzen werden; und selbst für Gymnasiasten ist ein Betonungszeichen hie und da recht wesentlich und nützlich. Auch das bekannte Buch von David Müller: „Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts" giebt in der neuesten Auflage die fremden Namen und Betonungszeichen.

Dürfen wir noch einen Wunsch aussprechen, so wäre es der, einige Stammtafeln für die mittlere und neuere Geschichte hinzuzufügen, z. B. die Habsburger, Luxemburger, Wittelsbacher, Bourbonen 2c. Z.

3. H. Schürens (weiland Ober-Schulinspektors und Seminardirektors in Osnabrück) Ansichten über Lehrerbildung. Aus amtlichen Berichten zusammengestellt und mit einer biographischen Einleitung versehen von G. Spieker, Provinzial-Schulrat. Hannover, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior), 1880. 2 M.

Das ist ein gar interessantes, wertvolles Schriftchen, denn es lehrt uns einen Schulmeister im wahren Sinne des Wortes kennen, — einen Meister, der „von der Pike auf" gedient und sich eine Selbständigkeit und Reife des Urteils erarbeitet hat, wie sie uns auf pädagogischem Gebiete nicht gar zu häufig entgegentritt. Und diese Selbständigkeit des Urteils wurzelt in einem frommen, christlichen Lehrergemüt, das seine Nahrung aus Gottes Wort zog und dem die Furcht Gottes als der Weisheit Anfang galt.

Über die Präparandenbildung, über das Seminarleben, insbesondern über den Unterricht in diesen Instituten, wie über die Bedeutung und Einrichtung der Seminar-Übungsschule verbreitet sich das Schriftchen und giebt der trefflichen, erprobten Winke und Ratschläge viele.

Was die Präparandenbildung betrifft, so sah der verewigte Schüren schon im Anfang der fünfziger Jahre das Heil und die einzige gründliche Hülfe in der Errichtung selbständiger, geschlossener staatlicher Präparanden-Anstalten.

Wie stand es dazumal mit der Präparanden-Bildung? Hören wir darüber Schüren selbst. Er sagt (S. 15): „Die Jahre, welche für den studierenden Jüngling die wichtigsten Lernjahre seines Lebens sind, die Jahre, in welchen er ein reiches Wissen sammelt und gehörig denken lernt, — die Gymnasialjahre, etwa vom 14. bis 18. Lebensjahre, — diese schönen Jahre sind für die meisten Seminar-Präparanden wahre Unglücksjahre; — es sind Bummeljahre. Aus der Volksschule sind sie entlassen; eine andere Schule besuchen nur wenige. Was sie nach dem Abgange aus der Volksschule als Seminar-Präparanden lernen sollten, das lernen nur wenige; was sie nicht lernen sollten, das lernen viele: geschäftigen Müßiggang, Hinträumen, in allerlei Büchern umhernaschen, Tabakrauchen, Karten- und Kegelspiel, Biertrinken, Unzucht. Volle Arbeit haben wenige; die rechte Arbeit

sehr wenige. Es giebt ja erfreuliche Ausnahmen; im allgemeinen aber muß man sagen: die nötigen Kenntnisse bekommen sie nicht, im Denken üben sie sich nicht, das Lernen lernen sie nicht."

„Wir müssen Präparanden-Anstalten haben!" das ist das Resultat der Beobachtungen und Erfahrungen Schürens. Der Herausgeber des Buches aber bemerkt in Bezug auf die Präparandenbildungs-Frage (S. 21): „Die Allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 wiesen der gesamten Präparandenbildung neue, kräftig geförderte Bahnen; wohl organisierte königliche und private Präparanden-anstalten mit zwei und drei Klassen entstanden infolge davon in erfreulicher Anzahl. Die Klage über mangelhafte Vorbildung der Präparanden ist in unsern Tagen schier verstummt, und was Vater Schüren heiß ersehnt, was er auf betendem, sorgendem Herzen getragen, was er in seinen amtlichen Berichten als Samenkörner in die Furchen gestreut, wir seine Schüler, ernten mit Dank und Freude die Frucht jener Aussaat. — Wenn nun auch gegenwärtig noch der Bildungs- und Vorbereitungsgang der Präparanden für das Seminar nicht auf die Präparandenanstalten ausschließlich beschränkt ist, wenn vielmehr jeder Aspirant, welcher die sonstigen Erfordernisse erfüllt, zur Aufnahmeprüfung zuzulassen ist, gleichviel ob er seine Vorbildung in der Volksschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium oder sonstwie empfangen hat, so stellt sich doch immer mehr heraus und wird auf den Seminaren immer allgemeiner anerkannt, daß die zweckmäßigste und sicherste Grundlage für den Seminarunterricht in einer wohlorganisierten und gut geleiteten Präparandenanstalt gewonnen wird. — Wir freuen uns, daß wir dies in Übereinstimmung mit Schürens aus reicher und ernster Erfahrung gewonnenen Ansichten aussprechen können."

Wir geben, um den Appetit zu reizen und zu dem Lesen des Buches zu ermuntern, noch eine Äußerung Schürens über die Bedeutung der Seminar-Übungsschule hier wieder: „Ich möchte die Seminarschule mit dem Herzen im Leibe vergleichen. Sie ist mir unbeschreiblich lieb, teils, weil ich überhaupt Kinder lieb habe, teils weil ich überzeugt bin, daß die ganze Seminararbeit ohne diese Schule ein luftig Ding, ein Haus ohne Fundament sein und der Volksschule wenig Segen bringen würde. Das Schwatzen über pädagogische Dinge ist gar leicht, und leicht ist's, schöne Lehr- und Stundenpläne aufs Papier zu bringen; aber mit sicherem, festen Griff und Takt unter einem großen, gemischten Haufen von Kindern zu stehen, das ist schwer, sehr schwer und lernt sich nicht aus Büchern, sondern unter Kindern und durch die Praxis. Ich würde raten, die Lehrer nicht im Seminar, sondern in der alten, handwerksmäßigen Weise bei tüchtigen Lehrern bilden zu lassen, wenn das Seminar keine Übungsschule hätte. Diese bildet die Praktiker und, was sehr wichtig ist, befähigt die Leute, sich und ihr Thun beurteilen zu können. Wo dafür das Auge fehlt, da sind in der Regel die fertigen Leute, welche jahrein, jahraus Blindekuh spielen, weder die Mängel in der Schule, noch die Mittel zur Abhülfe sehen können. Diese blinden und in ihrer Blindheit fertigen Leute sind die Plage der Gemeinden. Die Seminarschule ist das kräftigste Mittel, das Auge zu öffnen und vor dem Fertigsein zu bewahren. Der Seminarist wird gerade in der Zeit, in welcher ihm leicht der Dünkel kommen könnte, in der Seminarschule täglich gründlich gedemütigt. Darum ist die Seminarschule mir so lieb."

Von dem verderblichen, verkehrten

Wahn, als wäre es möglich, aus einer Seminar-Übungsschule eine Musterschule zu machen, ist Schüren frei gewesen. Er redet ausführlich von den Schwierigkeiten, welche eine Seminarschule, wo jeder Seminarist sich die „ersten Sporen" verdienen will, zu überwinden habe. „Die Seminarschule," sagt er unter anderem, „ist mein täglicher Sorgenstein. Ich kann es mir ja gar nicht verhehlen, daß die Kinder unter den Exercitien, welche oft eben so viele Experimente sind, für manche Stunde den Seminaristen zum Opfer gebracht werden. Es ist sehr schwer, daß die Seminarschule wegen der großen Zahl, wegen der Unerfahrenheit und wegen des häufigen Wechsels ihrer Lehrer einer guten Landschule auch nur gleich komme." „Das Hauptübel der Seminarschule bleibt immer der Mangel einer guten Zucht. Dieser Mangel drückt den Unterricht am meisten. Guter, erfolgreicher Unterricht ist nicht möglich ohne gute Zucht. Aber ohne Erfahrung, ohne Selbsterkenntnis, ohne rechte Kenntnis der Kindesnatur, dazu reizbar und heftig, die Unarten der Kinder auf sich beziehend, werden von dem einen Seminaristen die unwichtigsten Dinge wichtig gemacht, wo ein anderer die gröbsten Fehler entweder gar nicht sieht, oder — das Aufdecken scheuend — nicht sehen will. Wo bleibt da die Aufmerksamkeit! Aus Angst vor der Unruhe dociert der Seminarist, bleibt, so lange sichs irgend thun läßt, beim Sprechen. Bei einer Unterrichtsweise aber, welche die Kinder nicht zu Worte kommen läßt, ist an Entwickelung der Sache und an Erregung der Selbstthätigkeit der Kinder nicht zu denken. Viele scheuen sogar, das Vorgetragene abzufragen, weil es dabei leicht unruhig wird. So erfährt der Seminarist nicht einmal, ob und wie weit die Kinder ihn verstanden und die Sache sich angeeignet haben. Liegt aber nicht in solchem Verfahren des Lehrers eine Aufforderung zur Unaufmerksamkeit? — Wir Lehrer bleiben deshalb dem unterrichtenden Seminaristen so nahe, als nur irgend möglich, doch ist es nicht immer möglich, jeden Seminaristen in jeder Unterrichtsstunde zu bewachen. Nach dem aus der Schwäche des Seminaristen und aus der Schwierigkeit des Lehrgegenstandes sich ergebenden Bedürfnisse ordnen wir an jedem Abende die Schulbesuche für den andern Tag. Es ist kaum glaublich, wie viel Unheil eine einzige Stunde, ja eine einzige Viertelstunde anrichten kann, wenn ein schwacher, heftiger Mensch mit den Kindern allein ist. Weil ich das viel — nicht bloß im Seminar — erfahren habe und zwar in betrübendster Weise, so halte ich diesen Teil meiner amtlichen Thätigkeit fester im Auge, als irgend einen andern. Das thue ich, und doch werde ich nicht sagen, es sei mein Werk, mein Verdienst, daß noch manches Gute in der Schule ist." — „Nur dadurch, daß jede Präparation nach einem festen Lehrplan entworfen und vor dem Unterrichte genau geprüft wird; daß die Schuldisciplin in Eine Hand, in die des Kollaborators, gelegt worden ist; daß die Unterrichtsstunden unablässig besucht und dadurch in offenster Weise besprochen werden: — nur dadurch ist es gelungen, die Schule auf einem ziemlich guten Standpunkte zu erhalten und das Vertrauen beim Publikum ihr zu sichern." So redet ein alter Praktiker aus seiner reichen Erfahrung heraus über die Seminar-Übungsschule. Es wird wohl dabei bleiben müssen, daß sie zu einer Musterschule im vollem Sinne nicht werden kann. Sie ist das notwendigste Stück eines Seminars, aber immerhin doch nur das notwendigste Übel. Es ist Aufgabe der Seminarlehrer, die Übelstände, die nun einmal um höherer Ziele willen sich nicht vermeiden lassen, auf das möglichst geringe Maß einzuschränken.

Den Schluß des lehrreichen Büchleins bildet Schürens Rede, welche er bei der Wiedereröffnung des nach dem Brande neu erstandenen Seminargebäudes in Osnabrück am 31 Oktober 1871 gehalten hat. Z.

Kleine Erzählungen aus der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte für preußische Volksschulen von F. A. John, Lehrer. Minden. 1880. Verlag von Alfred Hufeland. 20 Pfg.

Es giebt eine Leitfadennot heutzutage. Wer Gelegenheit hat, die alljährlich erscheinende Menge der Kompendien und Leitfäden für die realistischen Unterrichtsfächer zu durchmustern, der bekommt eine Ahnung von der „Überschwemmungsnot“, unter der Lehrer und Schüler gleichmäßig leiden. Die meisten solcher Leitfäden, die für sehr wenig Geld recht viel Stoff darbieten, frommen sehr wenig, so gut sie auch gemeint sein mögen. Aber was billig ist, wird immerhin viel gekauft, wie die Zahl der resp. Auflagen beweist.

Das vorliegende Büchlein leidet nun zwar nicht an zu großer Stofffülle, im Gegenteil, die „kleinen Erzählungen“ sind zum Teil recht dürftig und mager; aber zu den wenig erfreulichen litterarischen Erzeugnissen gehört es trotzdem, insofern das Ganze zumeist aus bloßen, zusammenhangslos an einander gereihten Notizen besteht, denen irgendwelche bildende Kraft nicht innewohnt. Man merkt bei den kleinen, vielfach nur je ein paar Zeilen füllenden Erzählungen nichts von dem „Meister des Stils“, der weise manches verschweigt; als unpädagogische, principlose Zusammenstellungen charakterisieren sich die meisten der Abschnittchen.

Zum Beweise des geben wir ein paar ohne Wahl herausgegriffene „Erzählungen.“

1. „Im Jahre 375 kamen die Hunnen aus Asien nach Europa. Sie waren klein, hatten einen dicken Kopf und Hals, schwarzes und struppiges Haar, braungelbes Gesicht mit hervorstehenden Backenknochen, gequetschten Nasen, geschlitzten Augen und aufgeworfenen Lippen. Unter den Sätteln ritten sie das Fleisch mürbe, welches sie dann aßen. Ihre Kittel bestanden aus Leinwand mit Mausfellen, ihre Hosen aus Bocksfellen. Dieses wilde Volk gab den Anstoß zu einer großen Völkerwanderung und zu schrecklichen Kriegen.“ — Punktum. Es folgt:

2. Bonifacius. — „Aus England kamen Glaubensboten zu den heidnischen Deutschen, um dieselben zu bekehren. Bonifacius oder Winfried hat sich um die Bekehrung der Deutschen das größte Verdienst erworben. Er wirkte zuerst in Friesland, später in Thüringen und Hessen. Die Götzenaltäre ließ er stürzen und Kirchen und Schulen erbauen. In Fulda weilte er am liebsten. Im Jahre 755 wurde er von den Friesen ermordet.“

3. Heinrich IV. 1056—1106. — „Heinrich verlor seinen Vater schon, als er sechs Jahre alt war. Seine Mutter, eine kluge Frau, regierte anfänglich für ihn. Er erhielt eine verkehrte Erziehung. Der Erzbischof Adalbert flößte ihm Haß gegen die Sachsen ein. Als er die Regierung antrat, bedrückte er die Sachsen. Diese empörten sich, wurden aber bei Langensalza besiegt und mit großer Härte bestraft. — Mit dem Papste Gregor lebte Heinrich in stetem Streite. In seinen letzten Jahren mußte er noch erleben, wie sich seine Söhne gegen ihn empörten. Er starb im Jahre 1106.“ — Das ist alles; ohne Vermittelung geht es auf Friedrich Barbarossa los.

4. Friedrich Wilhelm II. 1786 bis 1797. — „Gütig und mild, aber auch schwach und genußsüchtig war Friedrich Wilhelm II. Durch die zweite und

dritte Teilung Polens erhielt Preußen eine Ausdehnung bis an die Weichsel mit Posen und Warschau. — Zur Zeit Friedrich Wilhelms II. brach die französische Revolution aus, welche die Leidenschaften des französischen Volkes entzündete. Ludwig XVI., ein schwacher, gutmütiger Regent, mußte die Sünden seiner Väter büßen; er starb unter dem Fallbeil. — Eine Vereinigung deutscher Fürsten steuerte dem wilden Treiben in Frankreich nach Kräften." —

Das sind nicht Erzählungen, sondern vereinzelte Notizen, die durch jedes gute Schullesebuch entbehrlich gemacht werden.

3.

Examen-Katechismus. Heft 7. Geographie. Repetitionsbuch für Zöglinge höherer Unterrichtsanstalten und Aspiranten der Mittelschullehrer- bezw. Rektoratsprüfung von Dr. Hoffmeyster. Berlin, 1881. Verlag von H. W. Müller. 3,50 M.

Der Verf. erwähnt in der Vorrede einen charakteristischen Ausspruch des Neuherausgebers Oskar Peschels, Sophus Ruge, den derselbe mit Beziehung auf den dermaligen geographischen Unterricht gethan hat und der dahin geht, daß dieser Unterricht trotz der vortrefflichen Handbücher eines Daniel, Kirchhoff, Lüben, Vogt und Hartmann, noch auf derselben traurigen Stufe sich befinde wie im Jahre 1723, als Johann Hübner durch seine „geographischen Fragen" die schon von Plinius verabscheuten locorum nuda nomina der Jugend als freudenlose Gedächtnisbelastung überlieferte. Der Verf. ist gewiß weit davon entfernt, sich selbst in den Dienst derjenigen Schriftstellerei begeben zu wollen, die solcher „freudlosen Gedächtnisbelastung" Vorschub leistet; aber wir fürchten, daß dieser „geographische Katechismus" den Meisten von denen, die ihre Repetitionen an der Hand desselben anstellen, kaum eine andere Straße, als die bezeichnete verpönte, führen wird. Wir meinen, daß die Gefahr des „Einpaukens" bei solchen Hülfsmitteln dann doch zu nahe liegt, als daß man erwarten könnte, es werde diese Gefahr der Regel nach umgangen werden. Wer die Mittelschullehrerprüfung bestehen und die Facultas in den realistischen Fächern erlangen will, der muß doch gründliche Studien an der Hand eines tüchtigen Lehrbuches anstellen, und zwar mit der Feder in der Hand. Wozu da noch einen Examen-Katechismus, der übrigens, soweit wir sehen, trotz einer großen Menge von Einzelausdrücken, die der geographischen Wissenschaft entlehnt sind, doch die wohlthuende Klarheit, Einfalt und Tiefe wirklicher Wissenschaft gar sehr vermissen läßt. — Wir geben zur Rechtfertigung dieses möglicherweise manchem schroff klingenden Urteils ein paar ohne viel Wahl herausgegriffene Fragen mit ihren Antworten.

(S. 77:) 1. Aus welchen Abteilungen setzt sich die physische Geographie hauptsächlich zusammen? — Sie handelt, gemäß den festen, flüssigen und luftförmigen Teilen unserer Erde, von a) der Geogenie und Geologie; b) der Hydrologie, resp. Hydrographie; c) der Atmosphärologie oder Meteorologie (einschließlich der Produktenkunde, Ethnologie und Ethnographie).

2. Welche Materien der geologischen Separatwissenschaft kommen für die physische Geographie vornehmlich in betracht? — a) Bodentemperatur und Wirkungen derselben in Vulkanen, Erdbeben, heißen Quellen, Schlammeruptionen, Gasquellen, sowie Hebungen und Senkungen ganzer Länderstrecken: b) Bau des Erdinnern (Geognosie und Mineralogie, resp. Petrographie) und Bildung der Erdoberfläche (Konfiguration und Physiognomie des trockenen Landes wie des Meeresbodens).

3. In welcher Wissenschaft reichen sich Geologie und Atmosphärologie gewissermaßen die Hände? — In der die Lehre von der Erwärmung der Erdoberfläche, und der Atmosphäre, sowie die Ursachen von der Trockenheit und Feuchtigkeit der Luft behandelnden Klimatologie. u. s. w.

Wir bemerken ausdrücklich, daß die Häufung und unmotivierte, principlose Aneinanderreihung von Namen und Zahlen sich fast durch das ganze Buch hindurchzieht. Es dürfte doch schwer sein, „das natürliche, quantitative Übergewicht der Materie (des stofflichen Elementes) künstlicherweise in ein qualitatives zu verwandeln, den an sich toten Stoff zu beleben und geistig zu durchdringen, oder mit andern Worten zu beherrschen." — Wer aber bis zu solcher Durchdringung und Beherrschung des toten Stoffes durchgedrungen ist, der wird sich schwerlich nach einem Examen-Katechismus umsehen. Für Examinatoren, deren Berufsthätigkeit für gewöhnlich sich nicht auf geographischem Boden bewegt, könnte vielleicht der vorliegende Katechismus mit seinen Andeutungen eher verwendbar sein als für Eleven, die sich gründlich exercieren wollen. Z.

Kleine Weltgeschichte. Leitfaden und Wiederholungsbuch für Mittelschulen und vierklassige Volksschulen. Von Hermann Lahrhoffen. Oldenburg. 1881. Schulzesche Hofbuchhandlung und Hofbuchdruckerei C. Berndt und A. Schwartz. 1,40 M. 183 S. 8.

Der Namen — bei denen übrigens in anerkennenswerter Weise durchweg die Aussprachebezeichnung angegeben ist — sind zu viele, namentlich in der alten Geschichte; sonst erzählt der Verf. klar und verständig, freilich oft wie von positiven historischen Thatsachen, wo ein „Vielleicht" oder ein „So erzählt die Sage" sehr angebracht wäre. Wir geben hierzu eine kleine Probe (S. 7):

„Die Urbewohner Griechenlands, die Pelasger, verehrten besonders Zeus und Bacchus, verstanden schon, Kanäle zu graben und ungeheure Bauten aus Quadersteinen auszuführen, die man später den Cyklopen zuschrieb (Cyklopenmauern). Etwa 1800 v. Chr. kam der Ägypter Inachos auf den Peloponnes, baute die Stadt Argos und brachte den Pelasgern Religion, Gesetze und Handwerke; 1600 legte der Ägypter Cekrops die Stadt Athen an, und Danaus, ein Nachkomme des Inachos, ließ große Wasserleitungen anlegen. Um diese Zeit kam der Phönizier Kadmus und gründete Theben in Böotien. Einer der letzten Einwanderer war Pelops aus Kleinasien, von dem die ganze Halbinsel den Namen Peloponnes bekam, und zu seiner Zeit kamen auch von Norden her die Hellenen (Griechen), unterwarfen die Pelasger und bildeten später mit ihnen ein Volk."

Bei der neuern Geschichte tritt die Fülle von Namen nicht in so augenfälliger Weise hervor. Es gilt auch hinsichtlich der Namen und Zahlen beim Geschichtsunterricht: „Die Hälfte ist mehr als das Ganze." Z.

Eine Antwort

auf den Artikel „Ein wunder Fleck" in Nr. 17 der Allg. deutschen Lehrerzeitung.

Die Verfasser jenes Artikels sind schier in Verzweiflung darüber geraten, daß das von uns verfaßte Realienbuch von vielen Zeitschriften und Schulmännern gelobt, von dem „Pädagogium" dagegen getadelt — und zwar nur getadelt — worden ist. Andrerseits zeigen sie eine unverhohlene Freude, daß sie in ihrem Bestreben, unser Buch zu verdammen, endlich Beistand gefunden haben. Diese ihre feindliche Stellung zu unserm Buche führt sie aber zu einem höchst merkwürdigen Schlusse. Das Pädagogium allein hat Anspruch auf Glaubwürdigkeit, während die Redakteure der übrigen Blätter sich den Vorwurf zuziehen, in ihren Blättern „der Leichtfertigkeit, der Oberflächlichkeit und dem Unverstande" die Thür geöffnet zu haben. Denn ihre Recensenten beurteilen nach der Meinung von x + y die Bücher, ohne sie gelesen zu haben. Als Grund für diese Behauptung wird die große Seitenzahl der Recension im Pädagogium angeführt. Man mißt also die Recensionen nach der Elle und hält sie wegen ihrer Länge für richtig, die übrigen Recensionen wegen ihrer Kürze für oberflächlich und falsch. Wunderbare Logik! Wir bedauern, daß die Herren x + y sich nicht so lange haben mäßigen können, bis unsre Entgegnung im Pädagogium gedruckt vor ihnen lag. Wir hatten dieselbe bereits Ende März angemeldet, doch konnte sie nicht mehr im Aprilhefte Aufnahme finden, da dasselbe, wie uns Herr Dr. Dittes mitteilte, bereits gesetzt war. Hoffentlich wird sie im Maihefte erscheinen. Gedruckt wird sie in jedem Fall. Wir sind nämlich in der glücklichen Lage, in dieser Entgegnung darlegen zu können, daß die betreffenden Recensenten des Pädagogiums trotz der Länge ihres Artikels eine große Unwissenheit und einen auffallenden Mangel an fachmännischer Kenntnis an den Tag legen. Wir behaupten gewiß nicht zu viel, wenn wir sagen: Eine solche Kritik hätte nicht können geübt werden, wenn nicht persönliche Gehässigkeit die Feder dem Schreiber in die Hand gedrückt hätte. Diese letztere Annahme erhält ihre Bestätigung besonders noch durch den Umstand, daß sich die betreffenden Recensenten nicht gescheut haben, sogar mit den Waffen der Unwahrheit zu kämpfen. Wir behalten uns vor, nach Veröffentlichung unsrer Entgegnung — wir möchten nicht gern dem Pädagogium vorgreifen — die Beweise unsrer Behauptung beizubringen, falls der Herr Redakteur d. Bl. so freundlich ist, uns dazu den nötigen Raum zu gestatten.*)

Hier nur im voraus einige Andeutungen in Bezug auf die mangelhafte Sachkenntnis, welche in der betr. Recension**) zu Tage tritt. So wird z. B., um nur einen Punkt aus unsrer Entgegnung hervorzuheben, die geradezu haarsträubende Behauptung aufgestellt, daß der Satz „die Fledermaus kann zwar flattern, aber niemals wie ein Vogel frei in der Luft schweben" unrichtig sei, und zur Begründung in wirklich kindlich-naiver Weise hinzugefügt: „manche Fledermäuse fliegen sehr gewandt." (Zur Thatsache vergl. Brehm, Bänitz u. v. a. Autoren.) Der Schreiber jener Recension giebt sich also hier die fatale Blöße, den Unterschied nicht zu kennen, der zwischen dem „Flattern" einer Fledermaus

*) Wir werden uns erlauben, auch dem Herrn Redakteur dieses Blattes den Beweis zuzusenden und bitten freundlichst um Aufnahme des Artikels.

**) Es handelt sich hier, nebenbei gesagt, um die schon vergriffene erste Auflage. Die zweite, wesentlich verbesserte, ist bereits erschienen.

und dem zeitweiligen Fortbewegen mancher Vögel (Storch, Habicht ꝛc.) ohne Flügelschlag, dem „Schweben" besteht. Wahrlich, drastischer kann doch der laienhafte Standpunkt des betr. Recensenten nicht gekennzeichnet werden. Von solchen laienhaften Behauptungen aber wimmelt die ganze Recension. Und diese Recensenten werden von den Herren x + y als Musterrecensenten hingestellt! Doch wir wollen unsre für das Pädagogium bestimmte Widerlegung für jetzt nicht weiter ausbeuten. Es sei uns daher gestattet, hier eine kleine Nachlese zu halten und nur noch auf einige Punkte der Recension, zu deren Widerlegung uns leider in der ohnehin schon ca. zwölf Druckseiten umfassenden Entgegnung der Raum fehlte, näher einzugehen. In wirklich rührender Selbsterkenntnis gestehen auf S. 360 des Pädagogiums die Recensenten: „So wußten wir nicht, daß die „Schulter" ein Teil der Obergliedmaßen sei, sondern glauben, daß hier der „Schultergürtel" gemeint sei (?!), nämlich Schlüsselbein und Schulterblatt; ebensowenig sind die „Hüften" ein Teil der Hintergliedmaßen, sondern das „Becken" ist der Träger derselben." (Übrigens ein famoses Beispiel des klassischen Stils der Recensenten.) Wir haben das „Skelett" möglichst einfach darzustellen gesucht, da unser Buch nur für einfache Schulverhältnisse berechnet ist. Diese Einfachheit und Beschränkung benutzt jedoch der Recensent, um uns sachliche Fehler nachzuweisen. Aber er zeigt hier wie an vielen andern Stellen, daß er mit der Fachlitteratur nur sehr wenig vertraut ist. Der Professor Landois ist doch gewiß auf dem Gebiete der Zoologie eine anerkannte Autorität. Derselbe sagt in seinem mit Dr. Kraß herausgegebenen Buche: „Der Mensch und das Tierreich" S. 3: „Die T e i l e der obern Gliedmaßen sind folgende: die S c h u l t e r, der Oberarm ꝛc. . . . die T e i l e der untern Gliedmaßen sind folgende: die H ü f t e, der Oberschenkel ꝛc." Landois und Kraß hätten wir also für uns. Sie haben ihr Buch für den Schulunterricht geschrieben und es wohl verstanden, den Stoff für die Kinder schulgerecht zuzubereiten.*) Möglicherweise meint aber der Recensent trotz Landois dennoch, eine solche Darstellung sei nicht zu rechtfertigen. Vielleicht glaubt er, mit der „Schulter" sei nur das Schulterblatt gemeint; daß er aber dann irrt, darüber belehrt ihn Leunis in seiner Schulnaturgeschichte S. 11: „Vorderglieder a) die Schulter, aus dem S c h u l t e r b e i n e oder Schulterblatte, einem flachen, dreieckigen Knochen, aus der S c h u l t e r h ö h e, dem Hakenfortsatze und Schlüsselbeine bestehend. b) Der Arm ꝛc." Die Ausdrücke „Schulter" und „Schultergürtel" decken sich also. Ganz ähnlich ist es mit „Hüfte" und „Becken". Landois haben wir bereits citiert. Aber auch in Sprockhoffs „Grundzüge der Anthropologie", ein Buch, das vom größten Anthropologen unsrer Zeit, Virchow, revidiert ist, heißt es S. 24 in der Anmerkung: „H ü f t b e i n o d e r B e c k e n k n o c h e n." Aus dem unbeholfenen Stil des Recensenten ist aber schwer zu ersehen, ob er nicht gar meint, Schulter und Hüfte seien k e i n e „T e i l e d e r G l i e d m a ß e n." In dem eben erwähnten, von Virchow revidierten Buche lesen

*) Das Buch von Kraß und Landois ist im Jahrg. VI. Heft 1 des Pädag. scheinbar von demselben Herrn recensiert, der unser Buch besprochen hat — wenigstens deutet die Chiffre darauf hin. — Daselbst wird das betr. Buch als ein „Nachlesebuch" für die Hand des Lehrers w a r m empfohlen trotz „Hüfte" und „Schulter". Wir sind dem Rate des Recensenten gefolgt und nun haben wir die Bescherung. Wir werden von ihm nicht nur getadelt, sondern sogar bespöttelt. So verfährt ein Recensent des Pädagogiums, der von den Verfassern des „wunden Flecks" als ein leuchtendes Vorbild hingestellt wird. Ein ähnlicher Widerspruch tritt uns auch in der Recension der Bänitzschen Lehrbücher, wie wir das in unsrer Entgegnung nachgewiesen haben, mit der Recension unsers Buchs entgegen.

wir jedoch S. 24 in der Anmerkung: Die Schlüsselbein-, Schulterblatt- und Hüftbein- oder Beckenknochen befinden sich zwar auch am Rumpfe, müssen aber ihrem Zwecke nach zu den Gliedmaßen gerechnet werden. (Hierzu vgl. auch Altum und Landois Lehrbuch der Zoologie S. 408 u. f. f.) Ferner wird S. 359 der Recension behauptet: „Der Giftzahn der Kreuzotter hat nicht an der Spitze die Öffnung." Vergleichen wir mit diesem Tadel Altum und Landois (S. 227): „Die Giftzähne, von denen stets nur ein Paar thätig, (die) entweder gefurcht oder hohl und an der Spitze durchbohrt (sind)." Ebenso Eiben, Praktische Schulnaturgeschichte S. 236: „Jeder Giftzahn ist mit einem Kanal versehen, der an der Zahnspitze einen feinen Spalt bildet . . ." Ferner Brehm, Ill. Tierleben V, S. 287: „Der Oberkiefer . . trägt stark gekrümmte Giftzähne, in deren Vorderteilen eine bis gegen die Spitze hin geschlossene Röhre verläuft." Ferner Hummel, Naturgeschichte für Mittelschulen &c. S. 41: „Diese Giftzähne sind hohl, an der Spitze mit einer sehr kleinen, an der Wurzel mit einer größern Öffnung versehen." Dr. Vogel, Dr. Müllenhoff, Dr. Kienitz-Gerloff, Zoologie S. 129: „(Giftzähne) an der Spitze mit einer Spalte versehen." Und so könnten wir noch eine ganze Reihe von Autoritäten den Recensenten entgegenstellen, vor welchen ihre vernichtende Kritik nicht bestehen kann. Weiter heißt es in der Recension S. 359: „Die Giftdrüse liegt nicht „unter" jedem Giftzahne, sondern weiter rückwärts." Ein merkwürdiger Vorwurf, der an Spitzfindigkeit nichts zu wünschen übrig läßt. Vergleichen wir dazu Leunis S. 120: „Das Gift wird in einer besondern Giftdrüse abgesondert, welche an der Zahnwurzel mündet. Hummel S. 41: „Die Wurzel sitzt auf einer Giftdrüse." Pokorny, Naturgeschichte des Tierreichs, S. 112: „Das einzige Merkmal . . . sind zwei hohle . . Zähne im Oberkiefer, durch welche, wenn die Schlange beißen will, aus einer darüber befindlichen Drüse das Gift ausfließt." Alle diese Ausdrücke schließen ja keineswegs aus, daß die Giftdrüse „hinter und unter den Augen" liegt, ja „bis auf den Hals herabreicht." (Brehm.) Ferner behauptet der Recensent stramm: „Nur der Unterkiefer der Schlange kann sich vorne auseinander dehnen, nicht jede Kinnlade &c." Vergleichen wir hiermit Kraß und Landois S. 137: „Ober- und Unterkiefer der Kreuzotter sind sehr dehnbar und beweglich." Ferner Leunis S. 120: „ . . . und die sehr große Ausdehnbarkeit aller Teile des Rachens erleichtern . . ." Ferner Dr. Vogel, Müllenhoff &c. S. 129: Auch die Äste des Oberkiefers sind mit dem Zwischenkiefer nur durch Bänder verbunden. Ebenso bildet der Oberkiefer mit den Gaumenbeinen ein bewegliches Gerüst und endlich ist der Unterkiefer &c. Infolge dieser Einrichtung ist der Rachen der Schlangen so erweiterungsfähig, daß . ." Altum u. Landois S. 127: „Die stabförmigen Kiefer und Gaumenknochen sind nicht zum festen Gerüst verwachsen, sondern durch sehnige Bänder vereinigt" &c. Weiter behauptet die Recension kühn: „Es ist unwahr, daß die Lederkarpfen „gar keine" Schuppen haben." Hören wir Kraß und Landois S. 153: „Es giebt einige Abarten, „Lederkarpfen", welche „gar keine" Schuppen haben. Ferner H. Vogel, Naturgeschichte S. 15: „Die Lederkarpfen haben keine, die Spiegelkarpfen einige wenige unverhältnismäßig große Schuppen." Ferner Pokorny S. 123: „Lederkarpfen mit nackter, schuppenloser Haut." Hierbei erlauben wir uns, die Thatsache zu konstatieren, daß derselbe (!?) C. R. R.-Recensent im Pädag. V. Heft 3. Pokorny „den bekannten Autor auf dem Felde naturhistorischer Lehrbücher" nennt und dabei

sagt: „Die Beschreibungen sind präcise und klar." Wer löst uns diesen Zwiespalt der Natur? Zwei Seelen in einer Brust?! — Weiter wird getadelt: „Nicht die Flossen, sondern die chagrainartige Haut der Haifische gebraucht man zum Polieren." Dieser Satz ist höchst bezeichnend für die „feine" Weise des Recensierens. Jedermann, der diesen Satz liest, wird meinen, wir hätten uns hier eine Verwechslung der Flossen und der körnigen Haut zu Schulden kommen lassen. Nun steht aber wörtlich in unserm Buche beim Haifisch: „. . und ist mit einer körnigen Haut überzogen, die so rauh ist, daß man sie zum Raspeln des Holzes gebrauchen kann." Das hat natürlich der Recensent übersehen. Die Thatsache aber von der Verwendung der Flossen bleibt außerdem vollständig zu Recht bestehen. Vergl. Brehm V. S. 782: „Brust-, Rücken- und Schwanzflossen wurden abgeschnitten, um sie in Massaua zu verkaufen, von wo aus dieser Gegenstand nach Indien in Menge verführt wird, weil man hier die Flossen zum Polieren und als Abziehriemen für Metallgegenstände verwendet." Ferner behauptet der Recensent: „Bei der Eidechse ist unrichtig angegeben, daß sie Fliegen verschmähe." Hören wir, was Brehm V. S. 110 sagt: „Fliegen verschmähen sie, wie Glückselig beobachtete, gänzlich, scheinen sich sogar vor den großen Summfliegen zu fürchten." — Das sind also z. B. solche „sachliche Ungeheuerlichkeiten", von denen unser Buch „strotzt". Gegenüber dieser fachmännischen Unkenntnis wird den Redakteuren, deren Blätter sich anerkennend über unser Buch ausgesprochen haben, indirekt eine Strafpredigt in feierlichstem Kanzeltone gehalten, da „die Arbeit ihrer Recensenten in den Papierkorb gehöre und vom Feuer verzehrt werden müsse." Äußerst charakteristisch ist es auch, daß die betr. Recensenten sich das Recht anmaßen, über unsre Stilistik als Richter aufzutreten. In unsrer Entgegnung haben wir ihnen u. a. nachgewiesen, daß sie einen uns getadelten Fehler sich in ihrer Recension sechsmal zu Schulden kommen lassen. Das kennzeichnet doch wohl die ganze Recension deutlich genug! Zum Schluß unsrer heutigen, begreiflicherweise kurz gefaßten Entgegnung können wir jedoch nicht umhin, die Leser d. Bl. hier noch auf einen besondern Umstand aufmerksam zu machen. Die Verfasser des Artikels, die ihre feindliche Stellung zu unserm Buche schlecht verhüllen, ziehen es vor, sich als eine mathematische Größe $x + y$ zu bezeichnen, statt offen und ehrlich ihren Namen zu nennen. Wer es wagt, recht respektable Fachschriften, mehrere achtbare Kollegen und die Verfasser eines Buchs bloß stellen zu wollen, sollte doch auch den Mut haben, seinen Namen zu nennen. Man könnte ja sonst leicht zu der Annahme verleitet werden, daß man es mit einem persönlichen Feinde zu thun habe. In dem vorliegenden Falle spricht wenigstens der Umstand, daß die Schreiber jenes Artikels, die ja unsern Wohnort auch als ihre Heimat bezeichnen, gerade die Stelle aus der Recension im Pädagogium hervorheben, welche sich mit unsrer Person beschäftigt, nicht gegen diese Möglichkeit.

Braunschweig, 26. April 1884. L. Kahnmeyer. H. Schulze.

Eine Mitteilung

zu Nutz und Frommen pädagogischer Schriftsteller und solcher, die es werden wollen.

Von Chr. Wächter (Lehrer an der städt. höhern Töchterschule in Altona).

In den Kehrschen pädagogischen Blättern (1883. Nr. 6) recensierte Herr Seminarlehrer Sprockhoff-Berlin nicht weniger als 106 naturwissenschaftliche Werke, am eingehendsten und lobendsten seine eigene Anthropologie, sehr wegwerfend und unbegründet meine Zoologie. — Ich hätte hierauf nicht reagiert, wenn nicht Hr. Schulrat Kehr in demselben Hefte sich in der Dörpfeld-Boodsteinschen Angelegenheit bitter beschwerte, daß Entgegnungen auf Recensionen, die sein Blatt gebracht habe, in anderen Organen veröffentlicht würden, da er sich wiederholt bereit erklärt habe, „die den Meinungen der Recensenten entgegenstehenden Begründungen gern aufzunehmen und bereitwillig zu veröffentlichen," — wenn Hr. Dr. Kehr nicht die Sprockhoffschen Recensionen mit den Worten eingeleitet hätte: „Sind unter den übrigen mir gänzlich unbekannten Werken solche, von denen ihre Verfasser glauben, falsch beurteilt zu sein, so stehe ich zur Aufnahme einer etwaigen Rechtfertigung mit Vergnügen zu Diensten, und Herr Sprockhoff mag dann verantworten, was er geschrieben hat."

Hierdurch fühlte ich mich bewogen, Herrn Kehr einige Bemerkungen zur Sprockhoffschen Kritik zu übersenden, und Hr. Dr. Kehr antwortete mir am 16. Dez. v. J., daß er den Abdruck im zweiten Hefte gern und selbstverständlich veranlassen werde.

Am 19. Jan. d. J. erhielt ich von Herrn Sprockhoff einen vier Seiten langen Brief, in welchem er mir die Anzeige machte, daß er seine Antwort, die gleichzeitig mit meinen „Bemerkungen" erscheinen werde, schon fertig habe, und mich bittet, Herrn Kehr zu ersuchen, von dem Abdruck meiner Bemerkungen abzusehen, widrigenfalls er nachweisen wolle, „daß Ihr Buch gar nichts taugt, daß die günstigen Urteile von anderer Seite oberflächlich, gewissenlos und falsch sind." Er habe mein Buch noch milde beurteilt und zwar nur aus Rücksicht auf die Verlagsanstalt.

Ich wies dieses Ansinnen zurück. — Am 29. Januar schrieb mir Herr Kehr, daß Sprockhoffs Antwort so unangenehm für mich sei, daß er es für seine Pflicht halte, doch erst noch einmal bei mir anzufragen, ob ich den Abdruck noch wünsche. — Da ich kein Verständnis dafür besitze, welche Rücksichten Recensent und Redakteur gegen die Verlagsanstalt und den Verfasser eines Buches zu nehmen haben, so bestand ich nach wie vor auf den Abdruck meiner Bemerkungen und erwartete mit Spannung das Erscheinen des zweiten Heftes. —

Das Heft erschien endlich vor ca. 14 Tagen, aber ohne meine Entgegnung. Jetzt ward sie vom Verleger abgelehnt. Und weshalb? Weil ihr Inhalt beanstandet werden mußte? Nein — weil die Antwort des Herrn Sprockhoff ca. 34 Seiten umfasse und nur öffentlichen Anstoß und Ärgernis verursachen werde. — Von dem Redakteur der pädag. Blätter habe ich keine Zeile wieder erhalten. —

Der Recensent kann also schreiben, was er will; er hat keine Entgegnung zu fürchten, wenn er nur eine Antwort bereit hat, die öffentlichen Anstoß und Ärgernis erregen wird. — Und welchen Wert hat nun noch die Aufforderung des Redakteurs, eine Entgegnung in seinem Organ zu veröffentlichen?

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Juli 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht unter besonderem Hinblick auf den Lehrstoff, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts.

(Von Lehrer J. Trüper in Walle bei Bremen.)

I.

Die nachstehende Abhandlung ist eine Überarbeitung zweier Konferenzvorträge, die bereits vor drei Jahren in einer Volksschullehrerkonferenz und in einem teilweise aus Specialisten bestehenden Zeichenlehrerverein gehalten worden sind.

Die einleitenden orientierenden Bemerkungen sind vollständig umgearbeitet und zu einem mehr selbständigen Artikel erweitert worden, insbesondere deshalb, weil seit der Zeit Publikationen in betreff der Zeichenunterrichtsfrage stattgefunden haben, die zu charakteristischer Natur sind, als daß wir Volksschullehrer sie ignorieren sollten.

Die eigentliche Abhandlung des zweiten Artikels dagegen hat wenig Änderungen erfahren; nur hin und wieder habe ich versucht, einen kurzen Gedanken einzuschalten oder durch Fußnoten einige Bemerkungen beizufügen. Um so mehr jedoch freut es mich, konstatieren zu können, daß seit der Zeit neben den in d. Bl. besprochenen sehr verdienstvollen Schriften von Halster und Menard auch noch einige andere Stimmen laut geworden, die sich bald mehr, bald weniger zu der im „Ev. Schulblatt" stets vertretenen Ansicht in der Zeichenunterrichtsfrage bekennen, — zu der Ansicht, daß diese Frage vom pädagogischen und nicht vom specialistisch-künstlerischen Standpunkte aus einzig und allein gelöst werden muß.

In meinen Vorträgen wollte ich damals zur Vorsicht mahnen, nicht unbesehens die Bahn, auf welche die Künstler und Kunsthandwerker den Zeichenunterricht in der Volksschule drängen und teilweise schon gedrängt haben, als die richtige, ja als die allein richtige anzuerkennen, oder wohl gar ihr eine amtliche Sanktion für unabsehbare Zeit erwirken zu helfen — zum Unheil unserer Schulen,

insonderheit zur Beeinträchtigung der einheitlichen Geistesbildung der Schüler, wie auch zur Schädigung unserer eigenen Berufs- und Standesinteressen.*)

Zum andern sollte der Nachweis geliefert werden, daß für einen erziehenden und allseitig bildenden Unterricht die Erziehungswissenschaft der erste und letzte regulierende Faktor sein muß und auch nur sein kann, und daß wir darum auch in der Zeichenunterrichtsfrage zunächst und vor allen Dingen bei den Pädagogen uns Rats zu erholen haben — selbstverständlich ohne die Ansichten der Kunsthandwerker sowie derjenigen Specialisten, die nicht zugleich Pädagogen sind, zu ignorieren.

Und endlich drittens sollten auch einige Beiträge geliefert werden, die geeignet sein könnten, die noch immer so sehr schwankende Frage des Zeichenunterrichts ihrer langersehnten Lösung um einen Schritt näher zu führen — wenn vielleicht auch nur für diejenigen, welche den Standpunkt eines erziehenden Unterrichts festhalten, gleichviel ob sie sich Herbartianer oder Nicht-Herbartianer nennen.

Daß übrigens das, was in dem Nachstehenden gesagt ist, der Hauptsache nach auch für die übrigen Lehrzweige seine Geltung haben kann, wird einem Leser des „Ev. Schulbl." wohl nicht mehr verwunderlich klingen, oder der Herr Herausgeber d. Bl. hat seine „Theorie des Lehrplans" und die dahingehenden Schulblattartikel vergeblich geschrieben, und das Sprichwort: „Was dem einen recht ist, ist dem andern billig" würde ausnahmsweise im Unterrichte keine Geltung haben. Wie denn auch andrerseits die Zeichenunterrichtsfrage ihrer Lösung schon weit näher gerückt wäre, wenn alle, die sich damit befaßt haben, es verstanden hätten, „von einer Scienz in die andere hinüberzusehen", d. h. das, was für die übrigen Lehrfächer bereits als richtig und ausgemacht feststeht, in die Didaktik des Zeichenunterrichts zu übersetzen.

Warum ich aber noch jetzt mit dieser Arbeit vor die Leser d. Bl. trete?

Einfach deshalb, weil das, was ich damals den hiesigen Kollegen zu sagen hatte, gegenwärtig fast noch dringlicher allen Kollegen an Volks- (und vielleicht auch an höheren) Schulen in der Nähe wie in der Ferne ans Herz zu legen ist.

Sind wir doch allesamt noch erst im vorigen Jahre aufgefordert worden, die Zeichnungen, welche wir von den Kindern haben anfertigen lassen, Specialisten, die uns als pädagogische Autoritäten unbekannt sind, zur Begutachtung der von uns eingeschlagenen Methode einzusenden. Das heißt also mit andern Worten ausgedrückt: wir sollen Zeichenkünstler, deren Forderungen wir für die Volksschule wahrscheinlich nie und nimmer werden zustimmen können — auch dann nicht einmal, wenn es ihnen gelingen sollte, uns durch behördliche Verordnungen und

*) Nach einem Zeitungsbericht soll im vorletzten Jahre die Lehrerschaft eines größeren Bezirks die Schulbehörde um Erlaß eines Lehrgangs für den Zeichenunterricht gebeten haben. Was soll man dazu sagen? Da petitionieren diese Lehrer, die Schulbehörde möchte sie doch noch mehr denn bisher als Unmündige behandeln! Das fehlte auch noch.

Lehrpläne zu zwingen, dieselben zu verwirklichen — als kompetente Richter in einer pädagogischen Frage anerkennen. Hat doch noch erst im letzten Jahre der „Verein deutscher Zeichenlehrer", der absichtlich gleichzeitig mit der „Allg. deutschen Lehrerversammlung" zusammen in Bremen getagt hat, durch Vorboten angedeutet, daß, wie er eine Versammlung in der Versammlung bildete — mit besonderem Empfange, besonderer Vorversammlung, besonderem Festessen, besonderen und gesonderten Verhandlungen — so der Zeichenunterricht eine Schule in der Schule zu bilden hat mit einem besonderen Zeicheninspektor, einem besonderen auf einer Akademie gebildeten Zeichenlehrer, einem besonderen Zeichensaal, einer besonderen Lehrmethode, einer besonderen Lehraufgabe u. s. w. u. s. w.

Zwar liegt es mir fern, für die Handlungen einzelner Mitglieder und einzelner Zweigvereine oder gar bloß von „Freunden" der Bestrebungen den ganzen Verein verantwortlich zu machen. Im Gegenteil glaube ich sogar, daß wie in einer Armee so auch hier die einzelnen vielfach nicht ahnen, welche Ziele die Führer des Ganzen oder der einzelnen Abteilungen verfolgen. Aber dennoch ist es durchaus gerechtfertigt, aus den Manövrierungen der Vorposten und Bundesgenossen auf die Strebeziele der Heerführer zu schließen, auch dann, wenn diese nicht verraten, ob jene von ihnen ausgesandt worden oder ob sie freiwillig rekognoszieren.

Die Rekognoszierungen der Vorboten jenes Zeichenlehrertages sind um so charakteristischer, weil man, sogar unter der Devise: „Für die Volksschule!" die berufensten Vertreter derselben, die Lehrer, stolz umging und sich direkt ans Publikum und damit indirekt an die Behörde wandte. Als Mittel dazu benutzte man das meist gelesene Lokalblatt Bremens, die „Br. Nachr.", und veröffentlichte durch dieselbe etliche Wochen vor jener Zusammenkunft einen Artikel, aus dem folgendes hier wörtlich wiederholt werden mag.

„Zeichenunterricht. Man schreibt uns aus Hannover, den 15. April: Eine Betrachtung über den Unterschied in den gewerblichen Leistungen verschiedener Völker wurde jüngst hier in dem Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in den Volksschulen angestellt und dieselbe fiel nicht zu Gunsten des deutschen Volkes aus. An dieses Resultat wurde die Mahnung geknüpft, mit aller Energie einen Fehler im Schulunterricht zu bekämpfen, nämlich die Erteilung des Zeichenunterrichts durch Lehrer, welchen das Zeichnen nur Nebensache, wenn auch eine Liebhaberei ist. — — In Deutschland hätten die Regierungen erst in neuerer Zeit daran gedacht, in den Volksschulen einen Zeichenunterricht einzuführen, welcher die Schüler ohne weitere Vorbereitung zur Teilnahme am gewerblichen Unterricht fähig mache. Dieses Ziel sei erstrebt, aber nicht erreicht worden und werde auf dem eingeschlagenen Wege nicht erreicht. Von 100 Schülern einer Volksschule erlangten höchstens 10 eine Ausbildung im Zeichenunterricht, welche für den Anfang in einer Ge-

werbeschule erforderlich sei, und die Ursache zu diesem beklagenswerten Resultate liege darin, daß keine Fachmänner den Zeichenunterricht erteilten. Wie man überhaupt zum Erteilen von Unterricht nur befähigte Kräfte verwenden solle, so auch in dieser wichtigen Vorbereitung. — An diese Darlegung wurde die Klage geknüpft, daß in den Volksschulen eigentliche Zeichenlehrer nicht angestellt werden und nur irgend ein anderer Lehrer den Zeichenunterricht nebenbei mit zu übernehmen hat. An vielen Schulen befindet sich aber nicht ein einziger Lehrer, welcher als guter Zeichner gelten kann. Und wenn ein solcher vorhanden ist, so besitzt derselbe doch noch nicht die Fähigkeit, einen guten Zeichenunterricht erteilen zu können, da hierzu viel praktische Erfahrung und Übung gehört, welche nur ein Fachmann sich erwerben kann. Soll der Deutsche in Bezug auf kunstgewerbliche Leistungen auf dieselbe Stufe gebracht werden, auf welcher der Franzose schon lange steht, so muß der Zeichenunterricht in den Volksschulen zunächst in die rechten Hände gelegt werden, dann wird sich auch die rechte allgemeine Unterrichtsmethode herausstellen. Durch Zeichenlehrer, welchen die Erfahrungen der Berufszeichner abgehen, wird die bei den Schülern vorhandene Anlage und Lust zum Zeichnen unvollkommen gefördert, vielfach wohl auch durch falsche Behandlung herabgemindert."

So urteilen die „Freunde" der Volksschulen Hannovers!*) Wenn die Geistlichen, die Naturforscher, die Geographen, die Kalligraphen u. s. w. dieselbe fachmännische Gesinnung hegen, dann hätten die dortigen Kollegen wahrlich alle Ursache zu seufzen: „Gott bewahre uns vor unsern Freunden!"

In Bremen ließ sich innerhalb acht Tagen kein Volksschullehrer zu einer

---

*) Ein halbes Jahr später, am 4. Okt. 1883, hielt Herr G. Friese, Zeichenlehrer am Realgymnasium I. und am Leibniz-Realgymnasium zu Hannover einen Vortrag über „die heutigen Bestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts" für die XI. hannoversche Provinzial-Lehrerversammlung zu Leer in Ostfriesland.

Eingangs sagte er: „Der vor Jahresfrist in Hannover gegründete „Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover" hat mich beauftragt, der hier tagenden Provinzial-Lehrerversammlung die herzlichsten Grüße zu überbringen und ihren großen Dank auszusprechen für das große Interesse, das die hannoversche Pr.-Lehrerversammlung wie bisher so auch heute dem Zeichenunterricht entgegengebracht hat und, wie wir hoffen, demselben auch ferner bewahren wird zum Heile der Schule." (Also einer nach hunderten zählenden Versammlung von „Liebhabern" die herzlichsten Grüße und großen Dank für großes Interesse!) Weiter sagt Herr Friese: „Bis vor etwa 15 Jahren gab es sehr wenige Fachzeichenlehrer, die die pädagogische Ausbildung mit der künstlerischen in sich vereinigten. In den meisten Fällen waren es Maler, die den Zeichenunterricht des Broterwerbs willen nebenher trieben, denen die Kunst die Hauptsache war und die sich um Methodik herzlich wenig kümmerten." (Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer XI. Jahrg. S. 5 u. 6.)

Merkwürdig, daß in einer so kurzen Zeit aus „ganz gewöhnlichen Volksschullehrern" Maler werden können. Oder sollte da ein Irrtum vorliegen?

Antwort herab. Da folgte ein zweiter Artikel derselben Sorte, für den das Blatt auch diesmal wieder die volle Verantwortung ablehnte; denn er wurde nur in der Rubrik „Sprechsaal" placiert.

Der erste war anscheinend nicht „verständlich" genug gewesen. Dieser holte es darum nach — mit allem Nachdruck und größter Deutlichkeit. Zwar wurde nichts Neues darin gesagt; doch da es gut ist, wenn bei einer Anklage wenigstens zwei Zeugnisse vorläufig (hernach werden noch mehrere hinzu kommen) übereinstimmen, so mögen die Schlußworte dieses Artikels das Urteil jenes Vereins erhärten. „Da das Zeichnen in den Schulen besonders als Vorbereitung dient, zur Teilnahme am gewerblichen Unterricht fähig zu machen, so ist es klar, daß diesem Gegenstande in den Volksschulen eine ganz besondere Fürsorge zu widmen ist. Beklagenswert bleibt es deshalb, daß, wie besagter Artikel hervorhebt, nicht Fachmänner, sondern nur Lehrer den Zeichenunterricht erteilen, welchen das Zeichnen nur Nebensache, wenn auch eine Liebhaberei ist. An Volksschulen sollten wirklich nur mit reicher Erfahrung ausgerüstete, akademisch und künstlerisch gebildete Fachmänner angestellt werden. Wird der Unterricht in solche Hände gelegt, dann wird sich gewiß auch die rechte Unterrichtsmethode herausstellen. Für die höheren Schulen ist es, da sich nur wenige dem Handwerkerstande widmen, weit weniger nötig, den Zeichenunterricht zu pflegen; für diese Schulen würde es vollauf genügen, wenn derselbe von ganz gewöhnlichen, nämlich nur seminaristisch gebildeten Lehrern erteilt würde. Unsere höchsten Schulen, das Gymnasium und die Realschulen, leisten im Zeichnen bekanntermaßen Außerordentliches, weil daselbst von Fachleuten unterrichtet wird, und nicht im entferntesten lassen sich die Resultate, welche die Volksschulen erzielen, mit denen der höheren Schulen vergleichen. Soll also der Deutsche, wie am Schlusse des Aufsatzes gesagt wird, in Bezug auf kunstgewerbliche Leistungen auf dieselbe Stufe gebracht werden, auf welcher der Franzose schon jetzt steht, so ist dieses nur möglich durch Anstellung von akademisch, d. h. von nur wirklich gebildeten Zeichenlehrern an Volksschulen; dann werden auch diese Resultate erzielen, wie sie von den höheren Schulen bekannt sind."

Daß darauf hin die passenden Antworten seitens der bremischen Volksschullehrer nicht ausbleiben durften — dem Publikum gegenüber — ist wohl nicht anders denkbar.

Nach einer langen Reihe von Protesten guckte dann endlich in einem dritten, sonst nichtssagenden Artikel der Fuchs zum Loche heraus: die Volksschulen bedürfen eines Zeicheninspektors, welche Forderung selbstverständlich „zuerst vom Gewerbestande an die Behörde gestellt werden müßte."

Das alles heißt, in das richtige Schuldeutsch übersetzt: die Schulaufsicht, die Schulaufgabe, die Schullehrpläne, die Schularbeit und die schulmäßig auszubildenden Gedankenreihen in den Köpfen der Volksschulkinder haben hinfüro sich noch

bunter und vielköpfiger zu gestalten, als sie es leider jetzt schon sind und als sie sich leider jetzt schon vielerorts „nach Vorschrift" gestalten müssen!

Aber vielleicht sind es nur die hannoverschen Zeichenlehrer, oder was für „Schulfreunde" es sonst sein mögen, und ihre bremischen Helfershelfer, die den Mut haben, uns „ganz gewöhnlichen" Lehrern solches „Lob" zu spenden und solche Forderungen an die Volksschule zu stellen?

Zur Ehre der „Akademiker" wollen wir annehmen, daß zu dem ersteren sonst niemand fähig ist.*) In betreff des zweiten Punktes aber sind wir leider in der Lage, eine lange Reihe von „akademischen, d. h. nur wirklich gebildeten" Gesinnungsgenossen aufzählen zu können, die alle, bald mehr, bald weniger, den Zeichenunterricht in der Volksschule in jenem Sinne erteilt wissen wollen.

In Österreich ist diese bedenkliche Bahn durch einen ministeriellen Lehrplan,

*) Leider finde ich diese Annahme hinterher nicht vollauf bestätigt. Durch eine Recension im „Ev. Schulbl." wurde ich aufmerksam gemacht auf Menards „Offenes Wort zur Abwehr ungerechtfertigter Angriffe und zur sachlichen Klarstellung": „Der Zeichenunterricht in den preußischen Lehrerseminarien und Volksschulen." (Neuwied, 1882.) Nach dieser Schrift haben die „nur wirklich gebildet" sein wollenden Fachzeichenlehrer nicht bloß über uns „ganz gewöhnlichen" Volksschullehrer, sondern in genau demselben Maße unter Herbeirufung aller Leser zweier weitverbreiteter Zeitschriften auch über die „Königlichen Seminarlehrer" die Schalen ihrer Mißachtung und ihrer Verleumdungen ausgegossen. Es hat nämlich nach dieser Schrift ein Herr Rademacher aus Solingen, der „den gehörigen Blick in den Seminarunterricht gethan hat", der „selbst längere Zeit an zwei Seminarien als ordentlicher Seminarlehrer (ein halbes Jahr als Vertreter des erkrankten Ordinarius der Übungsschule am Seminar zu P. und einige Wochen als Hülfslehrer am Seminar zu H. — gewiß eine sehr lange Zeit, wie Hr. M. bemerkt) thätig gewesen", im Vereine der Zeichenlehrer von Rheinland, Westfalen und Hessen-Nassau einen Vortrag gehalten „Über den Stand des Zeichenunterrichts in den preußischen Lehrerseminarien". Diesen Vortrag hat er sodann in Nr. 233 vom 6. Oktbr. 1881 der „Preuß. Lehrzt." (!) und auch in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer (Redakteur Prof. Dr. Hertzer in Berlin) in Nr. 21 u. 22 1881 abdrucken lassen. In betreff der oben ausgesprochenen Mutmaßung bemerkt Hr. M. (S. 6): „Wenn ich recht berichtet bin, so hat Hr. R. auch noch anderweitig demselben eine möglichst weite Verbreitung zu sichern versucht. Aus diesem Verfahren ergiebt sich, daß sich Hr. R. von seinem Artikel eine größere Wirkung verspricht, als von dem Elaborat einer schwachen Stunde zu erwarten ist. Wir erkennen diese Tendenz richtig, wenn wir den Schluß seines Vortrages besonders ins Auge fassen. Dort heißt es: „Dazu gehört dann aber, daß auch die Behörde sich des Faches in sorgsamer Weise annimmt, indem sie Fachleute zu Inspektoren ernennt, denn nur diese sind fähig, die Leistungen im Zeichnen richtig zu beurteilen." Um nun die Notwendigkeit dieser Maßregel plausibel zu machen, mußte behauptet werden, daß im Zeichenunterricht in der Volksschule nichts geleistet werde, daß hieran die Seminarlehrer schuld seien, weil sie „keine Ahnung vom Zeichnen haben" und „absolut unfähig" zur Erteilung des Zeichenunterrichts seien. Durch die möglichst weite Verbreitung dieser Behauptungen soll erzielt werden, daß auch von anderer Seite her ein Druck auf „die Behörde" ausgeübt werde. Man sieht, es herrscht Methode in dem Unsinn, und wenn es nach dem Willen etlicher (?) Heißsporne ginge, hätten wir bald den in

der seinen Ausdruck in der „Graudauer Zeichenschule", dieser viel gepriesenen jungen Blüte des k. k. Schulbücher-Verlags, findet, schon zur maßgebenden geworden; denn bereits 1877 wurde in den „Fr. päd. Bl." aus Wien u. a. folgendes in betreff dieses Werkes geschrieben:

„Kein Unterricht ist derzeit in eben dem Maße auf Abwege geraten, als der Zeichenunterricht. Das Mechanisieren,*) von allen hervorragenden Pädagogen eindringlichst bekämpft, von allen verständigen Lehrern möglichst vermieden, wird bei uns von der Regierung so wie von jenen, welche das entscheidende Wort über die einzuhaltende Methode gepachtet haben, wir möchten sagen mit Dampfkraft gefördert. Das Zeichnen ist aus dem Dienste der Pädagogik herausgerissen und einseitig dem technischen Zwecke dienstbar gemacht worden. Und das kommt daher, daß man sich verleiten ließ, Meister der Kunst zu Richtern in einer pädagogischen Frage zu berufen." . . .

der Centralprojektion sitzenden Hauptzeicheninspektor mit dem obligaten Apparat von Unterinspektoren. Eine hierauf bezügliche Petition an Se. Excellenz den Hrn. Unterrichtsminister ist denn auch bereits „von dem Kollegen in Solingen" in Anregung gebracht (vgl. Nr. 1 u. 2 vom 1. u. 15. Jan. 1882 der Vereinszeitschrift)."

Was wir und insbesondere die Seminare von diesen „künstlerisch durchgebildeten" und „akademisch geprüften Fachzeichenlehrern" als Inspektoren zu erwarten haben, möge aus einigen Äußerungen des Herrn R. hervorgehen. „Nur diese eine durchaus vornehme Disciplin (der Zeichenunterricht), die mehr bildende Elemente enthält als irgend eine andere — — ist als Aschenbrödel versteckt." — „Welch einen Ballast Religionsstoff haben die jungen Leute (Seminaristen) nicht in sich aufzunehmen" und diesen „lernen sie bei dem ärgsten innern Widerstreben". — „Es ist dem Zeichenfache gegenüber geradezu empörend, wenn man sieht, wie viel Zeit der Seminarist auf die Musik verwenden muß, bloß (?) um ihn fähig zu machen, in der Schule den Gesangunterricht, dem wir seine hohe Bedeutsamkeit durchaus nicht absprechen, zu erteilen. Der Zeichenunterricht aber hat doppelten Zweck und sollte deshalb zum Wohle unserer Jugend doch mindestens ebenso gepflegt werden, wie das für die meisten Lehrer gänzlich nutzlose und überflüssige Dilettieren in der Musik." (S. 20—24.) — — „Der Hauptgrund dafür, daß es mit dem Zeichnen an der Volksschule sowohl als am Seminar so elend aussieht, ist nur darin zu finden, daß an den Seminaren Lehrer mit dem Zeichenunterricht betraut werden, die keine Ahnung vom Zeichnen haben; sie sind Seminarlehrer, keine Fachzeichenlehrer, und fußen auf nichts weiter, als auf den erbärmlichen Unterricht, der ihnen selbst im Seminar zu teil geworden. Dazu kommt noch jene Überschätzung, die sich diese Herren im Vollgefühl ihrer Eigenschaft als königliche Seminarlehrer angedeihen lassen. Die Unwissenheit und Unfähigkeit im Zeichnen an sich ist ja bei dem Unterricht, den diese Männer genossen haben, nicht zu tadeln, sondern vielmehr der Dünkel dieser Dilettanten, die ihnen selbst schädliche Einbildung, die sie nicht zur Selbsterkenntnis kommen läßt. Das ist das Tadelnswerte bei der Sache, indem es den Seminarzeichenlehrer bei vernünftigen Menschen der Lächerlichkeit, bei den Fachzeichenlehrern aber obendrein dem Mitleiden aussetzt, d. h. einem Mitleiden, dem gegenüber der Bemitleidete zu einer wahren Jammergestalt wird." (S. 33.)

*) Hier soll in Österreich seitdem eine Wendung zum Besseren eingetreten sein!

„In Österreich beherrschen die Kunst-Akademien und die Mittelschulen das Zeichnen in den Volksschulen. Die dominierenden Zeichenmeister erwachsen in irgend einer fachlichen Lehranstalt; mit glänzenden, wesentlich auf Grund bloß technischer Meisterschaft erworbenen Zeugnissen und Empfehlungen treten sie dann in irgend eine Mittelschule als Zeichenlehrer ein, bilden hier geschickte Zeichner heran, und nun läßt man sich, beirrt von der Annahme, daß Zeichnen ja doch Zeichnen sei, verführen, ihre Ansichten über das Kunstzeichnen zur Grundlage für das pädagogische Zeichnen in den allgemeinen Schulen des Volkes zu machen." . . .

„Wir betrachten die Graudauer Zeichenschule als die Illustration zu einem großen und bedauerlichen Mißkapitel des ministeriellen Lehrplanes. Nach einer Anzahl von Jahren wird sicher die Erkenntnis des Richtigen auch in Österreich wieder einkehren; alsdann werden auch jene älteren Zeichenschulen, die ihre Formen dem Leben entnehmen und auf dem Boden der Pädagogik erwachsen sind, wieder zu Ehren kommen. Bis dahin aber muß sich Österreichs Lehrerschaft mit dem Gedanken trösten, daß sie an dem gegenwärtigen „Aufschwung" des Zeichenunterrichts ganz unschuldig ist."

In welch gefährliches Fahrwasser der Zeichenunterricht in den gewöhnlichen Volksschulen sogar unter der Flagge „Pädagogik" hineinsegeln kann, das beweist der Artikel „Zeichnen" von Gugler in dem sonst so vortrefflichen encyklopädischen Handbuch der Pädagogik für Volks-, Bürger- und Mittelschulen (lies: für Volksschulen!) von Dr. Karl Schmid. Volle 21 Seiten sind hier dem Zeichnen gewidmet; aber nur auf der letzten halben wird des Zeichenunterrichtes in der Volksschule besonders gedacht, über die hier im Wege stehenden Schwierigkeiten geseufzt und schließlich der Rat gegeben: man möge doch, wo es irgend angehe, von akademisch gebildeten Zeichenlehrern höherer Schulen den Zeichenunterricht in den Volksschulen erteilen lassen, müßten die Stunden dann selbst auch auf den schulfreien Nachmittag verlegt werden!

Nun, man sei konsequent und überweise die übrigen Disciplinen auch noch an die betreffenden Fachgelehrten — und wir „gewöhnlichen" sind vom Unterrichten befreit!

Nach mindestens ebenso schwer wiegenden Gründen hiefür haben wir nicht lange zu suchen. Wir brauchen das für jene Forderungen Gesagte bloß auf die übrigen Fächer zu übertragen und das Unsinnige jener Forderungen wird sofort einleuchten.

„Denn" — so hieß es in unserer Antwort auf jene Artikel in den „Br. Nachrichten" — „angenommen, wie die Franzosen uns im Zeichnen (??), so wären die Schweden durch eine bessere Erziehung uns weit in der religiös-sittlichen Bildung und Gesinnung voraus. Da nun ohne sittlichen Halt dem einzelnen Menschen wie dem ganzen Volke alles Wissen und Können nicht viel hilft, so

dürfte die Forderung, daß durch den Unterricht mehr die sittlich-religiöse Charakterbildung erstrebt werde, wohl ebenso gerechtfertigt sein, als die Betonung des Zeichnens; auch daß die Lehrer den Religionsunterricht als „Nebensache" behandeln, ließe sich, wenns auch nicht wahr ist, ja eben so leicht behaupten. Wenn sie nun auch die Religions- und ethischen Wissenschaften aus „Liebhaberei" betreiben würden, so könnten und dürften sie nach dem m-Artikel doch den Religionsunterricht nicht erteilen. Es müßte ein „Fachmann", ein Theologe, besorgen. Weiter. Für die Bewohner der Handelsstadt Bremen ist ohne Frage das geographische Wissen von hohem Wert. Der Lehrer bleibt trotz „Liebhaberei" in der Geographie Laie, weil ihm ja kein akademischer Wind um die Ohren geweht hat. Man gebe diesen Lehrgegenstand der bremischen Volksschulen darum doch schleunigst „in die rechten Hände" eines Geographen. Das Rechnen ist für uns nicht minder wichtig. Es muß darum von einem Mathematiker erteilt werden. Mit den Naturwissenschaften verhält es sich ähnlich. Mit der Sprache, dem Singen, dem Turnen vielleicht auch. Doch last not least Clauson-Kaas und seine Anhänger fordern in ihrem Zukunftslehrplan: Alle Knaben, die geboren werden, bildet — natürlich durch die Volksschule — zu Tischlern, Buchbindern u. s. w. aus. Der Lehrer würde als Dilettant beim Lehren dieser Handwerke doch nur den Handwerkern in ihr Handwerk pfuschen, selbst wenn er statt eines sechswöchentlichen auch einen dreijährigen Kursus durchgemacht hätte. Folglich darf nicht er, sondern nur ein „Fachmann" — oder eigentlich ihrer sieben — den Handfertigkeitsunterricht erteilen. Mithin: Alle Lehrer sind ihres Amtes zu entlassen und dafür „Fachmänner" anzustellen. Das wäre vielleicht noch um so erwünschter, weil einige „Akademien" an Überproduktion leiden sollen. Daß übrigens die Herren „Fachmänner" ihr „Fach" gründlicher kennen als wir „ganz gewöhnlichen" Menschen, das ist selbstverständlich. Aber eben so einleuchtend wird es auch sein, daß beim Volksschulunterricht nicht die Herbeischaffung des Rohmaterials, sondern die Benutzung desselben, das „Anbringen" bei den Kindern, die Kunst des Unterrichtens, die Hauptsache ist. Das pflegt man aber weniger auf den Zeichenakademien, sondern vielmehr auf den **pädagogischen** Akademien und Seminarien und namentlich durch eine **vielseitige** Praxis und ein gründliches Studium **pädagogischer** Werke zu lernen. Immer von oben hinein wie bei dem Wurststopfen geht es nun leider einmal nicht mit dem kindlichen Geiste, der auch beim Zeichnen Auge und Hand alle Kommandos zu erteilen hat. Zudem läßt unsere pädagogische Anschauung es nicht zu, den Zeichenunterricht als ein für sich abgeschlossenes „Fach" zu betrachten, dessen Öffnungen nicht zu den anderen Fächern des Volksschulunterrichts, sondern nach außen in eine fernliegende Gewerbeschule führen. Für uns ist das Zeichnen ein wesentlicher Teil einer gesunden allgemeinen Menschenbildung und der Zeichenunterricht ein **organisches** Glied am Leibe des gesamten Lehrplans, das als solches weder Neben- noch Hauptsache sein kann; das Zeichnen

muß dem übrigen Unterricht und dieser wieder dem Zeichenunterricht dienen. Daß dies noch nicht überall geschieht, das liegt in erster Linie an dem Einflusse der „Fachmänner“, die bei Entwerfung ihrer Pläne, anstatt das Ganze des Volksschulunterrichtsgebiets zu überschlagen, nur nach dem Kunsthandwerke schielen. So lange sie sich darum nicht über ihr „Fach“ erheben können zu den auf ein sorgfältiges psychologisches Studium der Kindesnatur beruhenden Ideen unserer größten Pädagogen, so lange müssen wir im Interesse der guten Sache, die wir nach bestem Wissen und Gewissen zu vertreten haben, im Interesse der allgemeinen Menschenbildung gegen die Degradierung der allgemeinen Volksschule zu einer Vorbereitungsanstalt für die Gewerbeschulen protestieren, wie auch gegen den Einfluß der im Volksschulunterricht nicht kompetenten „Fachmänner“, die solches Ansinnen zu stellen wagen. Andrerseits aber werden wir für jede Anregung und Belehrung über den wegen seiner Jugend leider hin und wieder noch im Argen liegenden Zeichenunterricht aufrichtig dankbar sein. Die Herren Akademiker würden sich namentlich dadurch ein großes Verdienst erwerben können, wenn sie ihre „fachmännischen“ Kollegen, die an den deutschen Seminarien den Zeichenunterricht erteilen, im eben angeführten Sinne beeinflussen würden. Denn nur „dann wird sich die rechte allgemeine Unterrichtsmethode herausstellen“, wenn der Zeichenunterricht „in die rechten Hände“ pädagogisch durchgebildeter Zeichner gelegt wird, die imstande sind, die Methode des elementaren Volksschulzeichnens voll und ganz von den Methoden der Akademien zu emancipieren und sie den psychologischen Gesetzen der Kindesnatur anzupassen.“ *)

Warum nun von einigen Specialisten solche und ähnliche Forderungen gestellt werden, mag ununtersucht bleiben.

Wenn man aber aus den Kreisen der Kunsthandwerker heraus der Volksschule aus Mitleid und Wohlwollen diese Gaben scheint spenden zu wollen, so ist das eben nur Schein. Denn in Wirklichkeit suchen nur die angeblich auf Abwege geratene Kunst und das verfallene Kunsthandwerk einen Sündenbock, und wie immer soll das die arme Volksschule werden. Sie, die noch teilweise um ihre Befreiung aus der Leibeigenschaft der Theologie und der Kirche heftig zu kämpfen hat, sie soll als lückenbüßendes Stundenmädchen geheuert werden, damit durch dieselbe mittelst des Zeichenunterrichtes die großen Deficits, welche die deutsche Kunst und das deutsche Kunstgewerbe auf den Weltausstellungen gemacht haben, mit der Zeit ausgeglichen werden können, wie das schon wiederholt ganz unverblümt von hoher amtlicher und nichtamtlicher Seite ausgesprochen worden ist. (Vgl. Rein, Geschichte des Zeichenunterrichts in Kehr, Geschichte der Methodik. —

*) Ein halbes Jahr später sagte Herr Friese (a. o. a. O. S. 10): „So hoch nun aber auch der Einfluß des Zeichenunterrichts auf das Kunstgewerbe anzuschlagen ist, so hat doch die allg. Schule nicht die Aufgabe, auf ein bestimmtes Gewerbe vorzubereiten.“ — „Die Schule will keine Fachbildung geben, sondern allgemeine Bildung.“

Vgl. Dr. K. Kehrbach, Eine kritische Darstellung von Fedor Flinzers Zeichenmethode im 10. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 285 bis 289. Vgl. R. Schöne, der Zeichenunterricht der Volksschule. Preuß. Jahrbücher, B. XLI. Vgl. Friese, a. o. a. O. S. 9 u. 10.)

Zwar wollen wir von Herzen gerne hier Gefälligkeiten erweisen, wenn das eigentlichen Interesse der Volksschule, eine gediegene allgemeine Volksbildung zu erzielen, nicht dadurch geschädigt wird; zwar wollen wir die Verdienste der Kunst und des Gewerbes um den Zeichenunterricht überhaupt, sowie die Bemühungen, ihn auch in der Volksschule zu Ehren zu bringen, dankend anerkennen, insofern es nicht aus purem Egoismus geschieht; auch wollen wir mit der größten Aufmerksamkeit auf die beratenden Stimmen der Künstler und Kunsthandwerker und der „akademisch gebildeten" Fachzeichenlehrer hören, vorausgesetzt, daß sie auch jeden andern Beruf zu Worte kommen lassen wollen. Jedoch das entscheidende Wort über die Lösung der Zeichenunterrichtsfrage dürfen und können wir ihnen nicht gönnen. Denn dürfen sie der Volksschule Forderungen aufbürden, warum dürfen denn das erst recht nicht auch die Landwirte, wie auch die „Gevatter Schneider und Handschuhmacher" thun, die doch wenigstens noch ihre eigenen Kinder uns anvertrauen und die meisten der entlassenen wieder in ihre Dienste nehmen, was bei jenen weit, weit seltener der Fall ist? Und dürfen die akademisch gebildeten Fachzeichenlehrer in den Zeichenstunden regieren, warum sollen dann die wissenschaftlich-akademisch gebildeten Fachmänner nicht auch über die Wissensfächer bestimmen?

Das entscheidende, ausschlaggebende Wort darf nur die Pädagogik führen, also diejenige Wissenschaft, welche erforscht und nachweist, wie eine den Gesetzen der Kindesnatur entsprechende, allseitig entwickelnde Erziehung in der Richtung auf das Sittlich-Religiöse (das Gute), das Wahre, das Schöne und das Praktische erstrebt werden kann und muß, und welche von diesem allgemeinen Gesichtspunkte aus ohne Rücksichtnahme auf die Wege der bisherigen Erziehung **alle** von der Zeitkultur gebotenen Mittel nach ihrer Bedeutung und ihrem Werte für eine gediegene, zeitgemäße Volksbildung durchmustert und demgemäß ordnet und konstruiert. (Vgl. Karl Richter, Anschauungsunterricht S. 195.)

Und speciell vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts aus müssen wir fordern, daß der Zeichenunterricht in erster Linie diejenigen Gedankenreihen mit ausbilden und verstärken hilft, welche als Grundlage für einen religiös-sittlichen Charakter dienen können, welche im Geiste des Kindes die dominierenden werden sollen und so gewissermaßen den obersten Gerichtshof zu bilden haben, an dessen Entscheidung kein Zweifel aufkommen darf. Zu dem Ende hat er drei Forderungen zu erfüllen. Erstlich muß er mit den übrigen Fächern des Lehrplansystems

organisch verbunden sein. Zweitens muß der Stoff nach den von der Psychologie vorgeschriebenen formalen Unterrichtsstufen durchgearbeitet werden und durchgearbeitet werden können. Und drittens muß das Kind auch im Zeichenunterricht wenn nicht den Weg, den die Menschheit in ihrer kulturhistorischen Entwickelung durchlaufen, so doch denjenigen, den das Kind selbst, das mitten in der heutigen Zeitkultur steht, nach seiner seelischen Beanlagung naturgemäß durchlaufen würde, Schritt vor Schritt unter sicherer Führung des Lehrers, der es vor Irr- und Abwegen zu bewahren hat, bis zum gesteckten Ziele hin durchwandern.

Aus diesen Forderungen folgt dann auch die andere, auf die vorhin schon hingewiesen wurde, ganz von selbst, an der in Hinsicht auf die wenigklassigen Schulen aus rein äußeren und im allgemeinen aus pädagogischen Gründen erst recht nicht gerüttelt werden darf, nämlich: Lehrplan, Lehrstoff und Lehrmethode müssen so beschaffen sein, daß bei Fleiß und gutem Willen **jeder** Lehrer einen gedeihlichen Zeichenunterricht zu erteilen imstande sein kann und **jeder** Schüler, auch der schwachbegabte, etwas für die Schule wie für das Leben Wertvolles profitieren kann. Läßt sich diese Bedingung nicht erfüllen, dann gehört — vorausgesetzt, daß keine außergewöhnlichen Verhältnisse mitsprechen — entweder das Zeichnen oder der Lehrer nicht in eine solche Schule, — ungeachtet dessen, daß man an den höheren Schulen besondere, akademisch gebildete Fachlehrer anzustellen pflegt und daß an den mehrklassigen Volksschulen wenigstens die Möglichkeit vorliegt, den Zeichenunterricht von einem besonders hierzu befähigt sein sollenden Lehrer erteilen zu lassen.

Wie stehen nun aber die Specialisten, die akademisch gebildeten „Fachmänner“ zu diesen Forderungen?

Flinzer, wohl der bedeutendste unter ihnen, der zudem den Herbartischen Ideen nicht ganz fremd gegenüber steht, sagt selbst von seiner Methode (im Vorwort seines „Zeichenunterrichts“ S. IV): „Den unmittelbarsten Erfolg und Nutzen gewährt sie dem Kunsthandwerker und Künstler, insofern als sie die wesentlichsten geistigen und technischen Elemente pflegt, welche der specifisch hierhergehörigen Ausbildung zu Grunde gelegt werden müssen.“ Und dem entsprechend ist denn auch das von ihm dargebotene Material ausgewählt: der gesamte Zeichenstoff bietet fast nichts, als „die wesentlichsten geistigen und technischen Elemente“, welche der „specifischen“ Ausbildung des Kunsthandwerkers und Künstlers „zu Grunde gelegt werden müssen.“ Dabei ist selbstverständlich nicht ausgeschlossen, daß nach der Flinzerschen Methode der Zeichenunterricht nicht auch „kräftig mitwirken kann an der harmonischen Ausbildung des denkenden und schaffenden Menschengeistes“, daß sie nicht auch „durch Bildung und Erziehung der dem Auge dienenden Geisteskräfte zum Vorteil der anderen Lehrfächer der Schule wirken kann.“

Allein weil der Zeichenunterricht bei ihm ausschließlich ein Fachunterricht ist, der, losgelöst von den anderen Unterrichtsfächern, seinen eigenen Weg läuft, auch dort in Leipzig unter dem besonderen Fach-Inspektorat des Herrn Flinzer steht, so ist es auch erklärlich, warum die Formen des Kunsthandwerks und der Kunst und nicht die Formen, mit denen das Kind im übrigen Unterrichte sich überdies schon zu beschäftigen hat, in erster Linie berücksichtigt worden, warum er trotz seines besonderen Studiums der Herbartischen Werke die Idee der „Konzentration", der organischen Verbindung der Lehrfächer, ignorieren kann. Und eben dadurch, daß es ihm hauptsächlich auf die Gewinnung jener Elemente anzukommen scheint, wird es auch erklärlich, warum trotz Herbart man in seiner Methode vergeblich nach den formalen Unterrichtsstufen und nach der Berücksichtigung der psychischen Entwickelungsstufen (resp. „kulturhistorischen Stufen"), der Stufen der organischen Entwickelung der Zeichenkunst beim Kinde, suchen muß. Wir müssen dies um so mehr bedauern, weil Flinzer einerseits mit dem Mechanisieren gründlich aufgeräumt und andrerseits das systematische, das begriffliche Material sorgfältigst in logisch entwickelnder Weise aufgebaut hat und so ein Werk geschaffen, das in der Zeichenunterrichtslitteratur auf lange Zeit einen hervorragenden Platz behaupten wird.

Von Dr. Stuhlmann, der auf einem ganz andern fachmännischen Standpunkte steht als Flinzer, läßt sich ein Ähnliches nachweisen.

Als Beleg für diese Behauptung mögen folgende Sätze dienen.

Über „das gebundene Zeichnen ebener Gebilde", das „in dreimal oder zweimal eine Stunde wöchentlich" während der drei ersten Schuljahre absolviert werden soll, wird hinsichtlich des Zweckes, des Zieles, des Stoffes u. s. w. gesagt:

„Zweck: Die Hand soll geübt, das Auffassungsvermögen entwickelt, das Verständnis einfacher ebener Formen vermittelt, die Phantasie geweckt und befruchtet werden."

„Ziel: Sicherheit im richtigen Auffassen und Darstellen solcher ebenen Gebilde, welche ungezwungen in ein quadratisches Liniennetz passen, sowie im Ergänzen teilweise gegebener symmetrischer Figuren, im Zeichnen einfacher Formen aus dem Gedächtnis und im Verändern gegebener Gebilde. Die systematische Formenlehre, das freie Zeichnen und das Erfinden von einfachen Zierformen ist vorzubereiten und einzuleiten."

„Stoff: Der Unterricht umfaßt nach einander: Reihen senkrechter Geraden von verschiedener Länge, aus Senkrechten und Wagerechten gebildete mäandrische Züge, aus Senkrechten, Wagerechten und Schrägen bestehende Band- und Flächenmuster, Vierecke und Sterne, deren Bestandteile ihrer Lage, ihrer Form und ihrem Inhalte nach besprochen werden, und krummlinige Formen." (Dr. Stuhlmann, der Zeichenunterricht. II. Teil. S. 5.)

Wird hier mehr verlangt, als Pflege der wesentlichsten geistigen und technischen Elemente, welche der specifischen kunsthandwerklichen Ausbildung zu Grunde gelegt werden müssen, und das schon fürs erste Schuljahr? Wenn überher diese Ausbildung auch dem gesamten Unterrichte und damit der harmonischen einheitlichen Geistesbildung zu gute kommt — und wer wollte das leugnen? —, so geschieht das eben überher und nicht principiell, weder im ersten Schuljahr noch später, weder bei Stuhlmann noch bei Flinzer, trotzdem bei beiden die Forderungen über den Wert des Zeichnens für die formale, allgemeine Geistesbildung, die harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte, die Ergänzung der Wissensbildung u. s. w. in dieser Allgemeinheit mehrfach und gewiß auch principiell ausgesprochen worden sind. Vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts aus müssen wir eben wünschen, daß nach psychologischen und ethischen Gesetzen festgestellt wird, welche Gedankenreihen und Kunstfertigkeiten auf den fraglichen Stufen auszubilden sind und welche besondere Aufgabe dabei der Zeichenunterricht zu lösen hat. Das eben ist bei beiden nicht geschehen. Sie haben keine principielle Stellung zu einer Theorie des Lehrplans genommen. Das bedeutet aber ohngefähr dasselbe, als wenn ein Gärtner schöne Blattgebilde an einer Pflanze kultivieren will und dabei nicht beachtet, wie die übrigen Teile und wie der Wurzelboden derselben beschaffen sind. Wenn darum auch Dr. Stuhlmann im V. Teile seines „Zeichenunterrichtes“ das „Zeichnen und Entwerfen von Stickmustern“ ausschließlich in den Dienst des „Handarbeitsunterrichts für Mädchen“ stellt, so ändert das nichts an der Sachlage: das Zeichnen bleibt einseitig technischen, kunstgewerblichen Zwecken dienstbar; denn hier ist eben ein Stück Kunsthandwerk (oder niederes Handwerk) in die Schule getragen. Ob mit Recht oder Unrecht, das bleibe dahingestellt. Nur das eine sei bemerkt: vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts aus betrachtet, muß der Handarbeitsunterricht eine andere, d. i. eine ganz bestimmte Stellung im Lehrplansystem einnehmen oder er hat in demselben keine Berechtigung. Herr Dr. Stuhlmann hat in dieser Beziehung in der letztgenannten Schrift in anerkennenswerter Weise einen Schritt gethan, wenn auch leider nur vom Standpunkte des zeichenunterrichtlichen „Faches“ aus. Hoffentlich findet sich recht bald eine unter den schon nach vielen hunderten zählenden weiblichen und im Handarbeitsunterricht noch speciell „fachmännisch“ ausgebildeten Lehrkräften, die diese Frage in Angriff nimmt.*)

*) Sobald es sich um die Lehrerinnenfrage handelt, sind die weiblichen Lehrkräfte in den Augen vieler mindestens ebenso leistungsfähig als die männlichen. Hier ist ein Feld, wo sie öffentlich Zeugnis ablegen können von ihrem pädagogischen Scharfsinn. — Im „Nordwest“ sprach sich im vorigen Jahre eine Dame sehr lobend über den „erziehenden Unterricht“ aus und empfahl den „deutschen Lehrern“ diese Idee in schweizer Schulen zu studieren und von dorther zu importieren. Uns ist diese Lehre schon seit langen Jahren

Nach Stuhlmann sollen im ersten Vierteljahr nur „Reihen senkrechter Striche“ von ein- bis vierfacher Länge und im zweiten nichts als „aus Senkrechten und Wagerechten zusammengesetzte Züge“ in ihrer vollen Abstraktheit gezeichnet werden. Vom kunstgewerblich-technischen Standpunkte aus mag das gerechtfertigt erscheinen; läßt sich aber diese Forderung auch in Einklang bringen mit den Grundsätzen einer rationellen Pädagogik, geschweige denn mit denjenigen des erziehenden Unterrichts? Stuhlmann sagt allerdings ganz richtig: „Ein Fundamentalsatz der Pädagogik fordert: Verbinde überall die produktive Thätigkeit mit der receptiven; das Kind soll Dargebotenes aufnehmen und sogleich veranlaßt werden, das Aufgenommene wieder außer sich hinzustellen, zu reproducieren.“ Allein nach welcher wissenschaftlichen Pädagogik darf man so lange den Kindern jene abgesonderten Formen zur receptiven und produktiven Thätigkeit darbieten? Wollte man im Schreiben ebenso „gründlich“ verfahren, so dürfte man im ersten Schuljahr über die kleinen Buchstaben mit graden Auf- und Abstrichen kaum hinausgehen.

Betrachten wir den Zeichenunterricht jedoch als ein isoliert stehendes Lehrfach, das als Vorbereitung für die Gewerbeschule anzusehen ist und in erster Linie dem Kunsthandwerk Vorspann zu leisten hat, so könnten wir ja vielleicht die Stuhlmannschen Forderungen in betreff des Zweckes, des Zieles und des Stoffes für diese wie für die späteren Stufen anerkennen, aber auch nur vielleicht, und trotzdem gerade Stuhlmann in der Lehrerwelt einen großen Anhang gefunden. Denn meines Erachtens wird uns dies alles und insbesondere die Hebung des künstlerischen Geschmackes, die ästhetische Geschmacksbildung, wie auch die technische Fertigkeit ganz von selbst zufallen, wenn wir das Zeichnen so betrachten und so betreiben, als es naturgemäß und darum streng pädagogisch betrachtet und betrieben werden muß.

Doch gleichviel, ob wir uns auf den Standpunkt von Stuhlmann stellen können oder nicht, so soll uns das nicht hindern, ihm zu lassen, was ihm gebührt: für die Elementarisierung des Stoffes und für sein Bestreben, den Zeichenunterricht auch in der Volksschule zu Ehren zu bringen, unsern Dank und für seine schon oft gepriesenen Erfolge unsere Anerkennung!

Gehen wir nun von den Einzelnen unter den „Fachmännern“ auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes über zu dem Standpunkte des „Vereines deutscher Zeichenlehrer.“

Auf der letzten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung referierte der Vor-

---

nichts neues mehr. Ja, sie zählt ihre Anhänger wohl schon längst nach hunderten; ist doch Herr Dr. Wiget, in dessen Anstalt sie hospitiert hat, selbst ein Schüler Zillers. Ich möchte darum, falls der geehrten Dame diese Zeilen zu Gesichte kommen sollten, ihr etwas anderes vorschlagen, nämlich: die Idee des erziehenden Unterrichts auf jenen Gegenstand anzuwenden.

sitzer jenes Vereins, Herr Professor Dr. Hertzer, über das Thema: „Das Zeichnen in der Volksschule". Da die Beratungen des Vereins vorausgegangen, so ist anzunehmen, daß er im Sinne wie im Namen desselben gesprochen hat. Es wurden daselbst folgende Thesen aufgestellt:

1. „Das Liniennetz und das Punktnetz ist sowohl vom pädagogischen als vom hygieinischen Standpunkte aus zu verwerfen."

2. „Als Vorbereitung für den Zeichenunterricht ist ein specieller Anschauungsunterricht zu empfehlen."

3. „Der Gebrauch von technischen Hülfsmitteln ist zu verwerfen."

4. „Der Unterricht muß unbedingt als Massenunterricht behandelt werden."

Von seinen Ausführungen sind die Schlußworte zur ersten These und die Begründung der zweiten These recht charakteristisch. Wir lassen sie deshalb hier nach dem stenographischen Bericht der „Allg. dtsch. Lehrerzt." folgen.

„Man that des Guten zu viel, wenn man das sechsjährige Kind schon zeichnen lassen wollte. In diesem Alter müssen selbstverständlich Hülfsmittel vorhanden sein; das sechsjährige Kind kann kaum den Bleistift halten (Griffel und Feder sind wahrscheinlich leichter zu halten und zu führen!?), geschweige daß es irgend eine bestimmte Linie zu machen imstande wäre (ob denn die Buchstaben aus unbestimmten Linien bestehen?). Der Verein, dem ich vorstehe, hat ausdrücklich gesagt, der Zeichenunterricht könne erst dann eintreten, wenn dem Kinde auch ein Verständnis für die Zeichnung zugemutet werden könnte. Ob das im 9., 10. oder 11. Jahre der Fall ist, das will ich dahingestellt sein lassen, genug, in der ganzen Klasse muß das Verständnis für diese Sachen vorhanden sein, so daß mir z. B. jedes Kind ganz genau sagen kann, das ist ein Quadrat, das ist kein Quadrat, da sind die Seiten so und so viel länger, das ist ein rechter Winkel, das keiner."

„Um etwas früher anfangen zu können, schlage ich etwas anderes vor in meiner 2. These:

Als Vorbereitung u. s. w."

„Ob dieser Unterricht mit dem allgemeinen Anschauungsunterricht verbunden werden soll oder nicht, das überlasse ich den Pädagogen! Ich meine also nicht etwa, daß ein Anschauungsunterricht in der Geometrie gegeben wird, sondern direkt für das Zeichnen, also z. B., um das verständlich zu machen, daß der rechte Winkel keineswegs mathematisch erklärt wird, etwa als die Hälfte eines gestreckten Winkels, sondern daß ich dann einen rechten Winkel habe, wenn der eine Schenkel horizontal und der andere lotrecht ist. Ist das in der Zeichnung nicht der Fall, so muß ich meine Zeichnung so drehen, daß der eine Schenkel horizontal wird. Ist dann der andere lotrecht, so habe ich einen rechten Winkel. Das ist offenbar eine ganz andere Erklärung, als der Geometer sie vom rechten Winkel giebt. Ebenso würde die mathematische Erklärung eines Quadrates als

eines Vierecks mit lauter gleichen Seiten und rechten Winkeln für die Zwecke der Zeichnung zurückzutreten haben hinter die Erklärung, daß ich ein Quadrat habe, wenn in dem Viereck die Diagonalen gleiche Länge haben und zu einander senkrecht sind."

Eines weiteren Kommentars enthalten wir uns. Nur mag noch ausdrücklich bemerkt werden, daß der Herr Professor zur Motivierung oder zur Erläuterung seiner 2. These nur dies vorgebracht hat, vorgebracht vor einer Versammlung von 1000 pädagogisch gebildeten Lehrern.*)

Herr Friese behauptet (a. o. a. O. S. 18): „Hertzer wollte (bei der Gründung des „Vereins dtsch. Zeichenlehrer") die pädagogische Seite des Zeichenunterrichts in den Vordergrund stellen." Wir bezweifeln den guten Willen nicht. Aber wenn aus dem Willen ein Vollbringen werden soll, so muß der Wollende selbst in erster Linie durchgebildeter Pädagoge sein, damit er gerade da, wo es auf die „pädagogische Seite" ankommt, die Lösung „den Pädagogen nicht zu überlassen" braucht.

„Selbst ist der Mann", das gilt vor allen Dingen von Führern und Vorsitzern.

Über die Thätigkeit des „Vereins deutscher Zeichenlehrer" sagt Herr Friese (ein Mitglied desselben) in dem erwähnten Vortrage (S. 20): „Neben Abweisung und Bekämpfung aller unpädagogischen und schädlichen Methoden sucht er die Hebung des Zeichenunterrichts positiv zu fördern durch Schaffung der Grundsätze und Lehrpläne für die einzelnen Schulen. Indem er die Interessen der Zeichenlehrer wahrt, verlangt er aber auch eine höhere Ausbildung des Zeichenlehrers: eine pädagogische wie künstlerische Durchbildung."

Zu diesen „unpädagogischen und schädlichen Methoden" und Forderungen scheint auch die u. a. von Pestalozzi, Herbart, Ziller, Rein, Karl Richter, Stuhlmann und insbesondere von dem Herausgeber dieses Bl. verfochtene zu gehören: das Zeichnen muß als etwas Notwendiges von unten auf gelehrt werden.

Denn Hr. Friese fordert: „Der Zeichenunterricht beginnt nach

*) In einer früheren Nr. d. Bl. hat Herr Honke die Thesen bereits einer Kritik unterzogen. So sehr ich mit ihm einverstanden bin, so muß ich doch eins zur Ehre der Versammlung berichtigen. Hr. H. hat zwar Recht, wenn er vermutet, daß die Versammlung sehr abgemattet gewesen sein muß; denn es war der dritte Vortrag am Tage, dazu nachmittags, dazu eine potenzierte Hundstagshitze, dazu ein verhältnismäßig kleiner Saal. Allein trotz alledem hat die Versammlung nicht beschlossen, die Thesen im allgemeinen zu acceptieren, wie fälschlich die „Festzeitung", die Tagespresse und vielleicht auch die Fachblätter berichtet haben, sondern sie hat nur „Hrn. Prof. Dr. H. für den gehaltenen Vortrag ihren Dank ausgesprochen und die aufgestellten Thesen als schätzenswerte Anregung entgegengenommen." Ob man darin eine Zustimmung im allgemeinen oder eine bloße Höflichkeitserweisung erblicken will, bleibt jedem überlassen.

dem vollendeten dritten Schuljahre." Und in den von „119 Zeichenlehrern einstimmig" genehmigten „Grundsätzen für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten, einschließlich Volksschulen" heißt es: „Verständnisvolles Zeichnen ist nicht früher als nach vollendetem dritten Schuljahre zu erwarten." (A. a. O. S. 23.)

Die Gründe des Hrn. Friese (und, so viel ich weiß, sind es auch die des Vereins deutscher Zeichenlehrer) sind namentlich im Hinblick auf das Verständnis für eine Theorie des Lehrplans zu charakteristisch, um sie zu ignorieren, um so mehr, da er sie der Versammlung von Volksschullehrern einer ganzen Provinz vorgetragen. Er sagte:

„M. H.! Darin sind wohl **alle** ziemlich einig, daß eigentliches verständnisvolles Zeichen nicht in so früher Jugend gelehrt werden kann. Die Anforderungen des Zeichenunterrichts, wenn er nicht darauf hinauslaufen soll, eine mechanische Fertigkeit zu erzielen, an das Denkvermögen des Schülers sind derart, daß man von 6- und 7jährigen Schülern dieselben noch nicht verlangen kann und darf, denn der Schüler soll das Gesetzmäßige der Form erkennen lernen, soll über jeden Strich Rechenschaft ablegen können, warum es so und nicht anders gemacht werden muß."

„Würde man auch von dieser Forderung, die jedoch in dem innersten Wesen des Zeichnens begründet ist (??), absehen, so können wir doch aus anderen Gründen nicht so früh beginnen. Die „Allg. Best." weisen der Unterstufe 20 Stunden zu. Würde noch der Zeichenunterricht hinzukommen, so würde der Schüler zu stark überbürdet sein. Er hat so viel zu thun mit den als Grundlage alles Wissens unbedingt notwendigen Fächern, wie Religion, Rechnen, Lesen, Schreiben, daß er nicht mehr belastet werden darf.*) Und von den übrigen Fächern lassen sich keine Stunden fortnehmen." (S. 23.)

Dieser Ratlosigkeit gegenüber möchten wir allen denen, welche sie teilen sollten, das Studium der wissenschaftlichen Didaktik empfehlen, von Comenius' „Große Unterrichtslehre" an bis hin zu den Schriften von Dörpfeld und Rein. In Comenius' Didactica magna hebt ein Kapitel also an: „Der Jugendunterricht muß so eingerichtet werden, daß jederzeit eine Arbeit mehrere Früchte trage u. s. w. Sogar die Weisheit auf der Gasse weiß Rat: Je mehr eine Hand die andere wäscht, desto reiner werden sie beide.

Den erstgenannten Grund hingegen mag Herr Friese selbst (bis auf weiteres) widerlegen, wenn er (S. 25) behauptet: die Zeichnung ist nicht Selbst-

*) Was folgt daraus? Doch einfach dies: das Zeichnen dient nicht mit als Grundlage alles Wissens; es ist kein unbedingt notwendiges Fach, und es hat darum keine Gleichberechtigung mit den übrigen Fächern, es ist ein Nebenfach und darf darum auch wohl „nebenher" als „Liebhaberei" betrieben werden u. s. w.?!

zweck; „es ist Aufgabe, durch Anfertigung der Zeichnung das Auge zu bilden. Außerdem ist zu bemerken, daß das Auge des Menschen von früher Jugend an schon imstande ist, feine Größenunterschiede wahrzunehmen. Das Kind findet unter zwei ziemlich gleich großen Stücken Kuchen meist sofort das größte heraus. Das **Interesse** treibt das Kind hier zur Aufmerksamkeit; diese allein ist erforderlich. Weiß der Lehrer dieselbe zu wecken, so wird der Schüler auch die Aufgabe so lösen, wie wir es wünschen müssen."

Zu den „unpädagogischen und schädlichen Methoden" scheint ferner die Benutzung von Stigmen und andern technischen Hülfsmitteln zu zählen. Denn Hr. Friese fordert in These 3: „Der Gebrauch technischer Hülfsmittel ist in der Volksschule beim Freihandzeichnen ausgeschlossen", und die „Grundsätze" des Vereins deutscher Zeichenlehrer sagen hierüber unter Nr. 12: „Der Gebrauch jedes technischen Hülfsmittels (Kantel, Lineal, Papierstreifen, Maßstab, Zirkel 2c.), um gerade Linien und Kreise zu zeichnen oder Längen zu messen, ebenso das Durchzeichnen sind bei einem verständnisvollen elementaren Freihandzeichnen nicht zu gestatten. Auch das Nachmessen ist den Schülern nicht zu erlauben. Hefte mit vorgedruckten Aufgaben (in feinen Linien oder Punkten) sind unstatthaft." (A. o. a. O. S. 25.)

Die These des Herrn Friese ist nichts als eine pure Tautologie; denn sobald man beim Zeichnen ein Hülfsmittel gebraucht, ist es eben kein Freihandzeichnen mehr. Daß 119 Fachmänner dem einstimmig beipflichten können, wundert mich sehr. Doch nehmen wir an, daß sie nichts mehr und nichts weniger sagen soll, als die 3. These des Hrn. Prof. Hertzer, so muß uns die Motivierung derselben nicht bloß wegen ihrer ungeheuerlichen Behauptungen, sondern erst recht wegen der darin ausgesprochenen Verdächtigungen der Gesinnung anders denkender geradezu in Staunen versetzen; denn sogar nachdrücklich (durch gesperrten Druck) würden wir dann als Betrüger gekennzeichnet dastehen, wenn er behauptet: „Wenn man aber sieht, wie so viele Kollegen, selbst Fachzeichenlehrer, sich nicht von dem Gebrauche der Hülfsmittel beim Zeichenunterrichte losmachen können, teils aus Unkenntnis, teils um sich die Zeichenstunde zu erleichtern, so erscheint es gerechtfertigt, immer und immer wieder darauf hinzuweisen, daß jede mit Hülfsmitteln angefertigte Freihandzeichnung vom pädagogischen Standpunkte ein **Betrug** ist. Gebrauchen Schüler trotz des Verbotes Hülfsmittel, so ist eine solche Handlung auch als Täuschung zu bestrafen." Der Schüler, der absichtlich ein Gebot übertritt und unerlaubte Mittel gebraucht, täuscht nur. Aber der Lehrer betrügt, trotzdem er nach der Ansicht des Herrn Friese auch aus „Unkenntnis" Hülfsmittel gebrauchen lassen kann. Zudem haben alle, welche für den Gebrauch sind, nur die Wahl zwischen Unwissenheit und Bequemlichkeit, zwischen einem intellektuellen und einem sittlichen Manko.

Ob es Herrn Friese und seinen Gesinnungsgenossen denn gar nicht möglich ist, sich einen andern Standpunkt zur Sache, als denjenigen des Vereins deutscher Zeichenlehrer auch nur zu denken? nicht möglich, bei allen namhaften Pädagogen von Pestalozzi an bis zu denjenigen hin, deren Namen zur Ehre dieses Blattes auf der ersten Seite verzeichnet stehen, an edlere Motive zu glauben, als Unwissenheit und Bequemlichkeit es sind?

A. von Humboldt sagt: „Jeder gebildete Mensch giebt die Anschauun frei", d. h. er ist tolerant.

Es nehmen sich diese Ausfälle des Hrn. Friese um so eigenartiger aus, als er eben vorher eine „Erklärung des Vorstandes des Vereins deutscher Zeichenlehrer gegen Dr. Rein" zur Verlesung brachte, deren Schlußsatz lautete: „Sich auf weitere Auseinandersetzungen mit einem Manne einzulassen, der die Schranken, in denen sich im allgemeinen die Gebildeten zu bewegen pflegen, in angedeuteter Weise durchbricht, müssen wir ablehnen." (S. 22.)

Herr Seminardirektor Dr. Rein hatte nämlich (nach den Ausführungen des Herrn Friese) auf Grund einer Schrift von einem früheren Vorstandsmitgliede des genannten Vereins, Herrn Zeppenfeld, in seinem Aufsatze in Kehrs „Pädg. Bl." gefolgert: „Wir können einen Blick in das Getriebe des Vereins und in die Art der Leitung thun und vermögen dabei öfters hinter die Coulissen zu schauen — allerdings mit einigem Grauen und mit dem Gedanken: kann durch solche oft niedrigen Motive die Sache des Unterrichts gefördert werden?" (A. a. O. S. 21.)

Auf die „Grundsätze" dieses Vereines und auf eine Kritik seiner Bestrebungen wollen wir uns nicht weiter einlassen, zumal der Verein selbst einen Preis für die beste Kritik der „Grundsätze" ausgeschrieben und dieselben auch von anderer Seite her, von Zeppenfeld, Rein, Wehner, Menard u. a. hinreichend besprochen worden, und zwar von unserm, vom pädagogischen Standpunkte aus, während andrerseits wir den Bestrebungen zu fern stehen, um sie in allen Punkten richtig beurteilen zu können. Doch insoweit der Verein uns „ganz gewöhnlichen Lehrern" und unserer nach bestem Wissen und Gewissen zu vertretenden Sache zu nahe gekommen, sei es der Verein als solcher, sei er es in seinen einzelnen Gliedern, fühlten wir uns verpflichtet, im Vorstehenden einiges zur Abwehr ungerechter Angriffe darzulegen. Einen Wunsch jedoch wollen wir den Bestrebungen gegenüber nicht unterdrücken: die Mitglieder des Verein mögen, falls sie es redlich meinen, ihren rastlosen, unermüdlichen Eifer in der Weise bekunden, wie Menard es am Schlusse seiner oben citierten Broschüre vortrefflich darlegt. Dann wird ganz ohne Zweifel die Zeichenunterrichtsfrage bald gelöst werden.

Ebenso wollen wir auch den Streit, den die Specialisten unter sich schon seit Pestalozzi in heftiger, ja oft in gehässiger Weise geführt haben und heute noch führen, unberührt lassen. Nur mag konstatiert werden, daß sie bis auf den heutigen

Tag höchstens soweit einig geworden sind, daß, wie Dr. Rein in Kehrs „Geschichte der Methodik" darlegt, beim Zeichnen Striche gezogen und Linien geteilt werden müssen, und daß sie sich anscheinend darüber, wie das geschehen soll und erst recht wann der Anfang damit gemacht werden muß, fürs Erste wohl nicht verständigen werden. Und diejenigen Schulmänner, die sich über den Zeichenunterricht, insoweit er eine rein pädagogische Frage ist, nur bei jenen Rats erholen, werden ebenfalls wohl noch eine recht geraume Zeit an derselben zu lösen haben, umsomehr, weil sich gerade auf diesem Gebiete, wie Rein meint, so manche weitverbreitete Ansicht, so manches schiefe Vorurteil, wie eine ewige Krankheit fortgeerbt hat.

Im folgenden Artikel soll darum versucht werden, vom Standpunkte der allgemeinen Pädagogik aus, die gleiches Licht und gleiche Luft für alle Lehrfächer hat, einige principielle Forderungen für den Zeichenunterricht, insbesondere hinsichtlich des Lehrmaterials, festzustellen. Dabei soll und darf nicht eine besondere Vorliebe für Zeichnen maßgebend sein, sondern die Untersuchung soll vollzogen werden mit einem gleichschwebenden Interesse, wie es das Zeichnen als ein integrierender Teil allgemeiner Menschenbildung beanspruchen darf.

(Fortsetzung folgt.)

Der Süddeutsche Schulbote vor 25 Jahren und jetzt.

Vor nun 25 Jahren kam ich in Besitz eines Exemplars des Süddeutschen Schulboten — Jahrgang 1857, Nr. 25. Der Inhalt dieser Nummer bewegte mich aufs lebhafteste, veranlaßte mich sodann zu einem öffentlichen Proteste. Was war geschehen? Ein hochgestellter Theologe, Dr. Klaus Harms in Kiel, hatte die Frage: „Was ist die Schule?" zum Gegenstand einer Untersuchung gemacht, und die Redaktion des Süddeutschen Schulboten sich sodann bereit gefunden, die Untersuchung seinen Lesern mitzuteilen. Einige Kardinalsätze aus der Untersuchung des genannten Herrn werden die Aufregung begreiflich machen, in die ich damals, ein jugendlicher Lehrer, geriet und geraten mußte. Der Herr Dr. sagte wörtlich also:

1. „Angenommen, die Schule könnte erziehen und bilden, so läßt sie keine Zeit dazu übrig."

2. „Erziehung und Bildung gehen auf ein Sein; ein sich findendes gutes Sein soll durch ein planmäßiges Einwirken auf dasselbe zu einem höheren Sein herangezogen und zu einer edleren Erscheinung gebildet werden; dies erfordert ein Medium, ein Mittel, welches aber die Schule einmal nicht hat."

3. „Die Schule hat drittens die Gelegenheit nicht zu erziehen und zu bilden."

4. „Die Schule hat kein Recht zu erziehen und zu bilden, wenn sie auch dazu fähig wäre, was ihr jedoch im früher Gesagten abgesprochen ist.“

5. „Und endlich fünftens, dürfte wohl die Schule auf ihre Leistungen hinweisen und sagen: Da seht ihr die Frucht unserer Erziehung und Bildung!? — Es kann der Schule ihrer Leistungen halber wahrlich! kein Lob gespendet werden.“

Diesen Vordersätzen entsprechend, die doch an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lassen, fügt derselbe Herr einige Schlußsätze hinzu, die dem ganzen Pamphlet die Krone aufsetzen. Sie lauten:

1. „Der Leser wolle hiernach sein Urteil darüber sprechen, ob nicht die Schule zu hoch, viel zu hoch in unsern Zeiten geschroben werde; ob

2. die Schullehrer als Staatsbeamte anzusehen seien, die eine Pensionierung für sich und ihre Witwen in Anspruch nehmen können; ob es

3. nicht zum Heil der Kommunen, wie zu der Schullehrer eigenem Heil wünschenswert sei, daß ihrer keiner auf die Höhe der Seminarbildung gehoben werde; ob es

4. wohl den Schullehrern zustehe, ein Stand im staatsrechtlichen Verstande des Wortes zu sein; ob denn endlich

5. das Schulhalten wirklich eine Sache sei, die ein allgemeines und lebenslängliches Fortbilden des Schullehrers nötig macht?“

Mir trat damals ob dieser frivolen Mißhandlung der Volksschule die Schamröte ins Gesicht. Das war ein Fußtritt, ausgeführt von einem Manne, den ich sonst hochschätzen gelernt hatte. Ein Fußtritt, der auch mir als Volksschullehrer zu teil wurde, da die Redaktion des Schulboten die Freundlichkeit gehabt, durch Aufnahme des Artikels für möglichste Verbreitung zu sorgen.

Im ersten Augenblick freilich hatte ich eine bessere Meinung von dieser Redaktion. Sie wird, so dachte ich, das Schriftstück nur um deswillen an die Öffentlichkeit gebracht haben, um laut und feierlich dem Herrn Dr. den Absagebrief vor die Füße zu legen; oder, um die Leser weithin aufzufordern, sich gegen ein solches Vorgehen zu erheben. Wie fand ich mich getäuscht! Die Redaktion fügte der Verurteilung aller Lehrerwünsche nur folgenden Sermon hinzu:

„Es ist unsern Lesern gewiß interessant, die Ansichten dieses originellen Mannes kennen zu lernen, die nur um so beachtenswerter sind, weil er kein professioneller Pädagoge war.“

„Übrigens sind wir mit den Folgerungen am Schlusse nicht — durchaus einverstanden“, (einverstanden wohl, nur nicht durchaus!) „so wie uns auch scheint (bekanntlich „trügt der Schein“!), daß die mittelbare Bedeutung der Volksschule für Erziehung nicht gehörig gewürdigt ist.“

Ob nun den damaligen Lesern des Schulboten dieser so brutale Angriff „interessant“, ja „beachtenswert“ erschien; ob die Leser wirklich mit der

vollständigen Degradierung ihres Standes „einverstanden“ waren, wenn auch nicht „durchaus“: ich weiß es nicht, habe es auch nie erfahren. Nur konnte ich mich nicht beruhigen; ich mußte um meiner selbst willen mich mit den Auslassungen des hochwürdigen Herrn auseinandersetzen.

Da nun der geehrte Herr Herausgeber des Ev. Schulblattes der Überzeugung ist, daß es noch immer höchst nötig sei, den Angriffen von links und rechts die Spitze zu bieten, so werden die Leser weiter unten erfahren können, wie ich versuchte, den tödlichen Streichen des Herrn Dr. Klaus Harms zu entgehen.

Vorab muß ich jedoch einleitend des „Süddeutschen Schulboten“ von heute gedenken. Wie siehts denn heute aus? Zugestanden, jene famosen Schlußwünsche des Herrn Dr. sind nicht zur Thatsache geworden. Man hält die „Erhebung der Lehrer auf die Höhe der Seminarbildung“, auch ein „lebenslängliches“ Fortstudium der Lehrer für sehr nötig. Aber doch bleibts wahr, daß auf dem Lehrerstande immer noch sehr bösartige Übelstände lasten, so bösartige, daß Herr Dörpfeld in seinen alten Tagen noch sich gedrungen fühlt, mit einem „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ herauszutreten. In diesem „Beitrag zur Leidensgeschichte“ tritt der Verfasser als wohlgerüsteter Anwalt unerschrocken für die Volksschule und ihre Lehrer ein; und nach dem Urteil der Gegner des Herrn Dörpfeld sind in dieser Schrift „die Wünsche der großen Mehrzahl der Volksschullehrer“ zum Ausspruch gekommen.

Und nun, nach 25 Jahren also, liegt wieder der Süddeutsche Schulbote vor mir, Jahrgang 1883, Nr. 15, 16 und 17. Der zeitige Redakteur, Herr Dekan Kübel in Eßlingen, beleuchtet hier vor seinen Lesern Dörpfelds Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule.

Vor 25 Jahren fand die Redaktion des Schulboten die maßlose Verunglimpfung der Volksschule und ihrer Lehrer durch Klaus Harms „interessant und beachtenswert“; wie, so frug ich mich, stellt sich heute die Redaktion zu den Wünschen des Lehrerstandes, — Wünsche, von denen hervorragende Schulmänner öffentlich bezeugen, „daß sie so maßvoll und bescheiden sind, daß sie gar nicht bescheidener sein können.“ — Noch hatte ich die Einleitung in Nr. 15 nicht beendet, da war ich bereits endgültig im Besitz der Antwort zu der gestellten Frage. Einige Sätze in wörtlicher Anführung werden genügen, um den Sinn und Geist zu kennzeichnen, in welchem der zeitige Redakteur des Schulboten seinen Lesern die Wünsche des Lehrerstandes beleuchtet.

Herr Dekan Kübel führt einleitend und zwar mit unverkennbarer Herzensfreude die verschiedenen Gegner an, die Dörpfelds Schrift befehdet haben. Bekanntlich gehört zu diesen Gegnern der Herr Stadtschulinspektor Dr. Boodstein in Elberfeld. Ebenso bekannt ist es aber auch, daß wohl selten eine Recension von den deutschen Schulmännern so einmütig verurteilt worden ist, wie die des letztgenannten Herrn.

Hören wir nun an drei Stellen, was namhafte Schulmänner über Boodsteins Schriftstück öffentlich gesagt haben und daneben im Gegensatz dazu, zu welcher Auslassung der schwäbische Kirchenmann sich fortreißen läßt! —

Deutsche Schulmänner sagen:

„Die lobhudelnde Richtung unter dem landläufigen Recensententum ist offenbar noch lange nicht die schlimmste. Es giebt noch eine andere, welche nicht davor zurückschreckt, bei Besprechung von Werken pädagogischen Inhalts ganz offenbare Entstellungen mit einlaufen zu lassen, ohne sich im geringsten im Gewissen bedrückt zu fühlen."

„Statt Führer auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur zu sein, werden sie Verführer."

„Eine derartige Entstellung der Wahrheit liegt vor in der Recension des Herrn Stadtschulinspektors Dr. Boodstein von Elberfeld." —

Der Kirchenmann schreibt also:

„Dörpfeld hat namentlich an Dr. Boodstein einen sehr gewichtigen Recensenten gefunden, der um so mehr ein klassischer Zeuge genannt werden mag und zwar wider Dörpfeld, als er nicht nur dem gleichen Boden in geographischer und socialer Hinsicht entstammt (?) wie Dörpfeld, sondern auch, weil er gerade der geistlichen Schulaufsicht im Princip das Wort nicht redet."

Stehen nicht schon nach dieser ersten Probe Schulmänner und Kirchenmann diametral einander gegenüber? Reimen sich Licht und Finsternis? Dort heißt's: „offenbare Entstellung der Wahrheit", — und hier: „ein sehr gewichtiger Recensent." — Dort heißt's: „statt Führer — Verführer", — und hier: „ein klassischer Zeuge".

Hören wir eine zweite Probe.

Deutsche Schulmänner sagen:

„In Boodsteins Recension ist Dörpfelds Ansicht in ihr diametrales Gegenteil verkehrt. Ihm wird diejenige Ansicht untergeschoben, welche er als „Schulpfaffentum" bezeichnet und die gerade er am ersten, am entschiedensten und am fleißigsten fortwährend bekämpft hat."

Der Kirchenmann, der, wie wir gehört, in der also gezeichneten Recension eine klassische Leistung gefunden, sagt:

„Es ist wahr, was Dr. Boodstein über die Forderungen und Aufstellungen Dörpfelds sagt: „„Ich kann nicht der Meinung sein, daß damit der Volksschule und ihren Lehrern besonderes Heil widerführe, da das Geforderte zu einseitig die Interessen das Lehrerstandes berücksichtigt, die der anderen Interessenten aber außer acht läßt oder nur so nebenher mit einem Brocken bedenkt, den Schwerpunkt immer darauf legend: „„die ganze Volksschule für die Lehrer.""

Kann der Gegensatz größer gedacht werden? Was den Schulmännern nach=

gewiesenermaßen eine böswillige Unterschiebung, eine „Dichtung ohne Wahrheit" ist, dasselbe ist dem Kirchenmann die einfache nackte Wahrheit.

Nun noch eine dritte Probe.

Deutsche Schulmänner, ihrer 14, erklären mit Namensunterschrift:

„Da Herr Boodstein für den Vorwurf angeblicher Maßlosigkeit und Ausschließlichkeit und für die Beschuldigung einer angeblich tendenziösen Beleuchtung nicht den mindesten Rechtfertigungsgrund beibringt; da ferner für die Anklage der angeblichen Schürung von Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen der angegebene scheinbare Beweis eine Unterschiebung ist: so sehen wir uns genötigt, gegen diese persönliche Verdächtigung und Denunciation als ein unerlaubtes und verwerfliches Vorgehen nachdrücklichst zu protestieren."

Herr Dekan Kübel aber, der Kirchenmann, erklärt sich folgendermaßen:

„Wenn Dr. Boodstein zwar den sensationellen Titel allenfalls verzeihen will, aber der Ansicht ist, daß „„die nach allen Seiten — nur nicht nach der der Lehrer — ausgeteilten Hiebe — und die Schürung der Unzufriedenheit in den Lehrerkreisen — sehr bittere Früchte für die Volksschule und den Lehrerstand zeitigen werden, daher das Erscheinen des Buches nach den verschiedensten Richtungen hin zu bedauern sei"", so kann man nur hinzufügen: falsus utinam vates sis (o möchte doch der Prophet im Unrecht sein)!"

Wer mag die Kluft überbrücken, die hier zwischen dem geistlichen Herrn und den Männern der Schule sich bereits aufthut! Was der erstere „gewichtig", „klassisch", ja „prophetisch" deklariert, das bezeichnen die andern als „Unterschiebung", als „Verdächtigung und Denunciation", als „unerlaubt und verwerflich". —

Hier gähnt die Kluft düster und abschreckend, nicht aber zwischen dem Zeugnis des Süddeutschen Schulboten vor 25 Jahren und heute. Was damals die Redaktion den Lesern als „interessant und beachtenswert" empfahl, das wird heute als „gewichtig" und „klassisch" gepriesen. So aber erwächst uns die Aufgabe, uns ernstlichst mit den Angriffen von alters her und von heute auseinander zu setzen. Nur die Wahrheit kann uns frei machen.

So folge denn nach dieser Einleitung

1. meine Auseinandersetzung mit dem Artikel „was ist die Schule?" (Süddeutscher Schulbote, Jahrgang 1857, Nr. 25) — und

2. meine Auseinandersetzung mit Herrn Dekan Kübel (Schulbote 1883, Nr. 15, 16 und 17).

I.

Vor 25 Jahren: Klaus Harms und die Volksschule.

Die Schule kann nicht erziehen und bilden, denn — so spricht Dr. Klaus Harms im Süddeutschen Schulboten — sie hat

1.

keine Zeit dazu.

Hören wir zunächst seine Ausführung!

„Schulerziehung ist Schein! Denn, könnte sie auch erziehen und bilden, sie läßt keine Zeit dazu übrig. Zwar sitzen die Kinder ein zehn oder neun Jahre zwischen ihren Wänden, aber — wie krumpt diese lange Zeit zusammen, wenn wir von jedem Jahre die Tage abziehen, an denen keine Schule. Und die Schultage? wie lang sind die?" Nicht 12 Stunden, wie die Schrift sagt, sondern täglich 6, wenn der Lehrer weder zu spät eintritt, noch zu früh entläßt. Da denke nun ein Mensch, was alles in der Zeit vorgetragen, abgefragt, eingeübt, wiederholt werden muß! Ist hier wohl zu etwas anderem, als zum Unterrichten Zeit übrig? Alles, was mehr gethan wird, das wird dem Wissen, dem Können geraubt."

Da hätten wir nun den ersten Sturmanlauf des Herrn Dr. Klaus Harms vor uns; ihm gilt's, den Zeitgenossen die neue Mähr zu verkünden und glaubhaft zu machen, daß Schulerziehung eitel Schein sei.

Für uns ersteht nun die Frage: Sind Erziehungs- und Bildungsresultate unter allen Umständen von großen Zeitquantitäten abhängig? Ich bestreite es. Gar oft sind im Leben des einzelnen Menschen Tage, auch wohl Stunden von durchgreifendstem Einfluß, sei es zur Entscheidung, sich nicht „vom Linken umgarnen zu lassen" oder auch umgekehrt. Das giebt Klaus Harms an anderer Stelle auch zu, wenn er sagt: „Die Schule thut recht viel, wenn sie nur sich selber bekämpft, d. h. wenn sie verhütet, daß durch das Beisammensein so vieler Kinder in der Schule und auf den Wegen böse Keime gelegt und entwickelt werden." — Und darum, so darf ich nun hinzusetzen, ist es falsch und unstatthaft, den Einfluß der gesamten Verhältnisse, die den Menschen erziehen, mit dem Maßstab der Zeit zu messen.

Da nun aber Klaus Harms diesen Maßstab für die Schule, zudem in spöttischer Weise, gebraucht hat, so steht es mir wohl zu, zu versuchen, auch andere Erziehungsfaktoren in gleicher Weise zu messen, z. B. das Elternhaus und die Kirche. Meine Auseinandersetzung wird dann ungesucht zur Nachbildung.

Welche Zeit bleibt denn dem elterlichen Hause? Wie so manche Kinder müssen schon mit dem vierzehnten Lebensjahre das Vaterhaus verlassen! Die bis dahin durchlebte Zeit aber, wie wird sie reduziert durch die Schule, durch freie Spielstunden, durch die Schlafstube! Und wie sieht's aus in der nun noch bleibenden Zeit? Muß nicht der Vater seinem Geschäfte leben, muß nicht die Mutter das Hauswesen besorgen? Was muß nicht alles geschafft, besorgt, gesammelt, ausgeführt werden! Zeigt nicht manches Elternpaar durch die That, daß es jede Stunde, die es der Erziehung der Kinder opfern muß, ansieht, als wäre sie der Erfüllung der Hauptpflicht geraubt?

Sind wir nun berechtigt, der Welt zu verkünden: Häusliche Erziehung ist dahin, denn das Haus hat keine Zeit dazu? — Nein und aber nein! Aber dies Nein wirft nun auch zugleich jene Klaus Harmsche Behauptung zurück, die er der Schule vor die Füße geworfen.

Welche Zeit bleibt denn der Kirche?

Der pfarramtliche Religionsunterricht wird kirchenordnungsgemäß in zwei oder drei Jahren, wöchentlich in einer oder zwei Stunden erteilt. Und in diesen wenigen Stunden, — vorausgesetzt, daß der Pfarrer nicht zu spät eintritt oder die Kinder zu früh entläßt, — was muß nicht alles diktiert, gelernt, aufgesagt, wiederholt, erklärt und eingeübt werden! — Gedenken wir auch der kirchlichen Gottesdienste. Sind es nicht Stunden, wenige Stunden nur, die ihnen gewidmet sind? Sind es nicht Stunden, in denen leider! die große Mehrheit gar nicht anwesend ist?

Wenn wir aber dennoch glauben, trotz desselben Resultates, daß Kirche und Haus gar wichtige, bedeutsame Erziehungsfaktoren sind und bleiben, so sind wir berechtigt, mit gleicher Betonung neben Haus und Kirche die Volksschule als bedeutsamen Erziehungsfaktor zu nennen und zu stellen. — Für uns ist der erste Klaus Harmsche Angriff ein total verfehlter.

2.

Schulerziehung ist Schein, denn der Schule fehlen die nötigen Mittel. Die Begründung dieser These führt der Herr Dr. also aus:

„Erziehung und Bildung gehen auf ein Sein; ein sich findendes gutes Sein soll durch ein planmäßiges Einwirken auf dasselbe zu einem höheren Sein herangezogen und zu einer edleren Erscheinung gebildet werden; dies erfordert ein Medium, ein Mittel, welches die Schule nicht hat. — Lesen, Schreiben, Rechnen und was sonst geübt und gelernt wird, das alles läßt den jungen Menschen doch so ziemlich in seinem natürlichen Sein; er kann es brauchen, wie er will, zum Bösen, wie zum Guten. Das einzige auf den Willen einwirkende Mittel ist die Religion in ihrer Glaubens- und Sittenlehre. Welche Art des Vortrags hat aber die Schule? Keinen andern, als den katechetischen, von welchem bekannt ist, daß er in seiner gewöhnlichen Gestalt das Religiöse und Moralische mehr dämpft, als anfacht. Es bleiben noch Gebet und Gesang. Wer aber das Schulbeten oft gehört und auf den Inhalt geachtet hat, der wird wahrlich! nicht viel Bildendes erwarten; auch nicht von den paar Gesangversen. Und in allem übrigen, was die Schule vorträgt und lernen lässet, was wäre darin Erziehendes und Bildendes! Man frage tausende, ob irgend welches Wort oder Redesatz vom Lehrer ihnen wäre zugesprochen mit einem solchen Eindruck, daß dadurch ihr innerer Mensch eine Gestalt angenommen, und es wird auch nicht **einer** etwas nennen können."

Ich gestehe zunächst, daß es mir sehr sauer geworden, diese gewaltige Miß-

handlung der Schule durch geistliche Feder noch einmal niederzuschreiben. Aber ich mußte es, da unzweifelhaft in dem vorigen gerade der Schwerpunkt der ganzen Klaus Harmschen Arbeit liegt.

Achten wir der Worte: „die Erziehung darf den jungen Menschen nicht in seinem natürlichen Sein lassen"; ferner: „die Erziehung bezweckt, daß der innere Mensch eine Gestalt annehmen", — so hören wir, daß Klaus Harms der Schule principiell jede erfolgreiche Einwirkung auf den religiösen Sinn abspricht.

Die bisherigen Schulbehörden waren und sind nicht dieser Ansicht. So forderten die Regulative: „Das Kind soll die biblische Geschichte an und in sich erleben;" — die Rhein. Anweisung formulierte die Aufgabe also: „Gottes Wort soll den Kindern lieb und wert gemacht werden;" — die Allgem. Bestimmungen sprechen aus: „der Lehrer soll den religiösen und sittlichen Inhalt der biblischen Geschichte den Kindern in einer Geist und Gemüt bildenden Weise vermitteln." — Klaus Harms aber hohnlächelt dazu und behauptet frisch weg: der Schulunterricht facht das religiöse Leben nicht an, er dämpft nur das Religiöse und Moralische. Arme Schulbehörde! man frage doch tausende, und sie alle, ohne eine einzige Ausnahme werden bezeugen, daß eure idealen Vorschriften nur hohle Phrasen, nur taube Nüsse sind!

Bevor ich nun zur eigentlichen Abwehr übergehe, muß ich meine Überzeugung über die Frage aussprechen: Wem verdankt denn der einzelne Mensch, daß sein innerer Mensch eine Gestalt gewinnt? Einzig und allein seinem Vater im Himmel. Sein ist die Erziehung, denn er allein hat sie möglich gemacht. Sein ist sie, denn er hat die nötigen Mittel dafür geschaffen und in Wirksamkeit gesetzt. Sein, denn er bewahrt, schützt und erhält, was sein Werk ist. Sein, denn das Endziel jeder religiösen Erziehung ist einzig und allein seine Verherrlichung.

Macht aber solche Lehre nicht sorglose Leute für die Erziehung? Nein, denn Gottes Erziehung lehnt sich an von ihm verordnete Mittel, und Menschenkinder aus allen Ständen und Klassen macht er zu seinen Mitarbeitern.

Damit betrete ich nun den Weg der Abwehr gegen jene ungeheuerliche Behauptung seitens des Herrn Dr. Klaus Harms.

Ich finde zunächst, daß das elterliche Haus und auch die Kirche im wesentlichen genau dieselben Mittel haben und anwenden, mit denen auch die Schule operiert.

Die Eltern erziehen

a) durch ihre Persönlichkeit,

b) durch Belehrung in Wort und That,

c) durch Aufrechthaltung einer guten Hausordnung,

d) durch Angewöhnung feiner, guter Sitten.

Der Eltern Einfluß wird zudem getragen von einer Liebe, die alles duldet, alles hoffet und nimmer aufhört.

Die Kirche besitzt keine Mittel, die nur ihr anvertraut sind; keine, die nur sie in Erbpacht genommen. Sehen wir zu.

Die Kirche bietet in der Katechesierstube der Jugend, in der Kirche den Erwachsenen Gottes Wort. Unter Anlehnung an dieses Wort bittet, ermahnt, warnt, straft und belehrt sie. Außer diesem tritt sie dem Einzelnen in bewegten Stunden seines Lebens nahe (Hochzeit, Taufe, Konfirmation, in Krankheits- und Sterbefällen), aber nicht anders als mit demselben Worte und in derselben Thätigkeit. Sie erzieht auch durch das Vorbild solcher Geistlichen, die Wort und That in Einheit bewähren.

Nun aber veranlaßt mich Klaus Harms zu fragen, ob das Menschenkind, das unter den Einfluß der besten häuslichen und kirchlichen Erziehungsmittel gestellt ist, diesen Einfluß zum Guten und auch zum Bösen gebrauchen kann? Ich muß die Frage aus meiner Erfahrung heraus bejahen.

So habe ich wiederholt Familien kennen lernen, in denen die Kinder mit allem Ernste christlich erzogen wurden. Tischgebete, Hausandachten fehlten nicht — und doch der Eltern Hoffnungen erfüllten sich nicht. Langeweile, Überdruß trat bei den Kindern ein, der Hang zur zügellosen Freiheit erwachte; nachdem diese erreicht, dienten jene häuslichen Sitten und Gebräuche verächtlichem Gelächter, höhnischem Spotte.

Von einer Gemeinde, in der ich Jahre hindurch als Lehrer thätig war, darf ich folgendes erzählen: Sonntagsfeier ohne Besuch des Gottesdienstes war durchaus der Sitte zuwider; Beteiligung an kirchlichen Bestrebungen gehörte zum guten Ton; Widerstreben gegen kirchliches Bekenntnis wagte sich nicht hervor. Und doch lautete die stete Klage des Geistlichen: Ach, daß du kalt oder warm wärest! Und doch war fortgehends bittere Klage zu führen über den sittlichen Verfall der Gemeinde.

Was folgt daraus? Erziehungsmittel an und für sich berechtigen nicht, mathematische Schlußfolgerungen zu ziehen. Wir dürfen nicht sagen: Wenn die Mittel angewandt werden, dann muß der Erfolg der sein. Sind sie darum überflüssig? Das sei ferne. Alle Erziehungsbestrebungen, sie mögen vom Elternhause oder von der Kirche ausgehen, sind dem Segen des Allerhöchsten zu befehlen.

Wir pflügen und wir streuen
Den Samen auf das Land,
Doch Wachstum und Gedeihen
Steht in des Höchsten Hand."

Welche Erziehungsmittel besitzt nun die Volksschule? Ich nenne vier ebenbürtige. Die Schule erzieht

a) durch den Unterricht in seiner mannigfaltigen Gestaltung;
b) durch die gesamte Schulordnung;
c) durch die Schulzucht;
d) durch die Persönlichkeit des Lehrers.

In der weiteren Ausführung will ich mich auf nur zwei Andeutungen beschränken bezüglich des Unterrichts in seiner Bedeutung.

a) Der gesamte Schulunterricht steht den Erziehungsbestrebungen, die von Haus, Kirche und Staat ausgehen, vorbereitend, stützend und helfend zur Seite.

Angenommen, die Volksschule wäre nicht vorhanden; der Geist des Kindes wäre nicht geweckt, sein Auge nicht geöffnet und geschärft, sein Ohr nicht geübt. Müßten unter solchen Umständen nicht alle kirchlichen Bestrebungen gelähmt erscheinen? Tausenden wird ja bei der Schule über die Köpfe weg gepredigt; wie würde es ohne Schule heißen, wenn gefragt würde: Versteht ihr auch, was ihr höret? Antwort: Wie können wir, die Anleitung hat gefehlt. Es mag wahr sein, daß in manchen Fällen bei wichtigen Lebensentscheidungen die unmittelbare Veranlassung außer der Schule liegt, und es wird doch zugleich wahr sein, daß in den meisten Fällen der vorbereitende, vermittelnde Einfluß zu solcher Entscheidung nur von der Schule ausging.

Nachhaltigen Wert gewinnen alle Erziehungsbestrebungen durch den voranschreitenden, grundlegenden und bahnbrechenden Schulunterricht.

b) Sodann muß ich einiges von dem Teile unseres Unterrichtes sagen, dem auch Klaus Harms einige Bedeutung für Erziehung beilegt. Er sagt: „Das einzige auf den Willen einwirkende Mittel ist die Religion in ihrer Glaubens- und Sittenlehre."

Die Schule bietet dem Kinde Gottes Wort, und das ist lebendig und kräftig. Dies Wort hat für alle Verkündiger ein universelle Verheißung: „Mein Wort soll nicht leer zurückkommen, sondern ausrichten, wozu ich es gesandt."

Gottes Wort ist in seinen Wirkungen nicht an Personen gebunden. Der Knecht Elieser erzählt, und die Zuhörer beugen sich mit dem Bekenntnis: Das kommt vom Herrn! — Ein kleines Mädchen aus Israel führt Naemann auf den Weg, der schließlich ihn in großer Herzensfreude sagen läßt: Nun weiß ich, daß kein Gott ist in allen Landen, ohne in Israel! — Ein Diakon, Stephanus, wirkt und stirbt, und Saulus hat den Stachel bekommen, wider den er vergeblich löckt. Ein Diakon, Philippus, verrichtet in einem Wagen Lehrerdienste, und ein Kämmerer trägt dann die geglaubte und erkannte Wahrheit fröhlich hinaus ins Mohrenland.

Gottes Wort ist in seinen Wirkungen ebensowenig an eine bestimmte Art und Weise des Vortrags gebunden.

Die Schule bietet Gottes Wort. Ihr biblischer Geschichtsunterricht ist durch und durch Lehre, weil die biblische Geschichte selbst so geartet ist. Ihre christliche Lehre ist durch und durch Geschichte. Viele Lehrer sind dabei der festen Überzeugung, daß eben ein so gearteter Unterricht am ehesten dem Kindessinn, der Kindesnatur entspricht. Kein Pfarrer und wäre es ein Dr. der Theo-

logie hat das Recht, von der Schulthür das Wort zu streichen: „Mein Wort soll nicht leer zurückkommen." Thut er's doch, so ist's eitel Anmaßung.

Klaus Harms verurteilt den katechetischen Unterricht. „Es ist bekannt, daß derselbe das Religiöse und Moralische mehr dämpft als anfacht." — Das trifft aber die Volksschule nicht. Unsere Schulen sind keine Katechisierstuben, unsere Schüler keine Katechumenen. Soll der Ausspruch seine Geltung behalten, so muß er den Herren eingeschärft werden, die eben katechetischen Katechismusunterricht treiben. Die anklagende Behauptung fällt somit auf Klaus Harms selber zurück.

Noch einen Ausspruch des Herrn Dr. kann ich nicht ohne Antwort lassen. „Wer das Schulbeten oft gehört und auf den Inhalt geachtet hat, der wird wahrlich! nicht viel Bildendes erwarten; auch nicht von den paar Gesangversen."

Ich weiß in der That nicht, ob in diesen Worten mehr herausfordernde Anmaßung oder thatsächliche Unkenntnis vorherrschend ist. Daß es ein Fußtritt schwerster, verletzendster Art ist, das weiß ich.

„Wer das Schulbeten oft gehört." Welcher Pfarrer hat es denn oft gehört? Etwa Klaus Harms? Sollte er's so oft gehört haben, um nun berechtigt zu sein, nicht etwa einer Schule, nein, der gesamten deutschen Volksschule den Schlag ins Gesicht geben zu dürfen?

„Wer auf den Inhalt der Schulgebete geachtet." Nein, plappern, viele Worte machen, betend ein pharisäisches Schaugepränge darstellen, — das sollen wir nicht. Durch dergleichen können kritische Horcher vielleicht irre geführt werden, vor Gott sind solche Gebete ein Greuel. Was wir Lehrer dürfen und auch thun, ist das: mit dem Seufzer beginnen: „Hilf, Herr, laß alles wohl gelingen!" — zu beten:

„Sprich ja! zu meinen Thaten!
Hilf selbst das beste raten!
Zum Guten alles wende
Vom Anfang bis zum Ende!"

Wir erbitten uns den Segen Gottes zu unserer Arbeit, den Segen, an dem alles gelegen. Aber, sollen sich nun in den Augenblicken zwischen Gott und uns kritisierende Revisoren stellen? Sollen Schulgebete Probelektionen werden?

Begleitet der Segen Gottes unsere Arbeit, so erwarte ich wahrlich! viel für eine gesunde, Gott und Menschen wohlgefällige Entwicklung unserer Kinder.

„Auch nicht von den paar Gesangversen," fügt Klaus Harms so ganz naiv hinzu. Ins große Horn stoßen, Alarm blasen, das kann der Herr Dr.; unsere Aufgaben aber, an deren Lösung wir arbeiten, die kennt er nicht. Wie hätte er sonst schreiben können: „auch nicht von den paar Gesangversen!"

Ich will versuchen, unsere Aufgabe auf diesem Gebiete zu zeichnen.

Haben wir mit den Schülern einen Blick in die herrliche Schöpfung Gottes gethan, so sagen und so singen wir mit ihnen:

Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht ꝛc.
Dich predigt Sonnenschein und Sturm ꝛc.

Wir besprechen mit den Kleinen den Abfall der Stammeltern, und zugleich drängt sich der Choral betend und singend auf die Lippen:

Ach bleib mit deiner Gnade ꝛc.

Eine Welt geht unter, eine Gottesfamilie bleibt wunderbar erhalten. Wir schauens und:

Aus tiefer Not schrei ich zu dir ꝛc.
und: Sein Hand zu helfen hat kein Ziel ꝛc.

ertönt aus unserer Mitte.

Abrahams Lebensführung beschäftigt uns; schönste Gelegenheit — und wir benutzen sie — um Paul Gerhardts Trostlied zu vermitteln:

Befiehl du deine Wege ꝛc.

Reisende erscheinen unsern Blicken: der eine wandert nach Morija:

Ihm hab ich mich ergeben ꝛc.

Eliefer reiset nach Mesopotamien:

In allen meinen Thaten ꝛc.

Jakob fliehet:

Er wolle meiner Sünden ꝛc.

Dies Reiselied begleitet uns bis zu seinem Höhepunkte:

Es gehe wie es gehe!
Der Vater in der Höhe,
Der weiß zu allen Sachen Rat.

Wir singen mit Jakob:

Gott ist gegenwärtig ꝛc.

mit Joseph:

Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.

und auch:

Der Herr hat alles wohl bedacht ꝛc.

mit Moses:

Ein' feste Burg ist unser Gott ꝛc.

mit Josua:

Nun danket alle Gott ꝛc.

mit David:

Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren ꝛc.

u. s. w. — Treten wir über die Schwelle des Neuen Testamentes, so erwartet uns ein neuer Liederkreis.

Weihnachten naht:

Hosianna, Davids Sohn ꝛc.
und: Wie soll ich dich empfangen ꝛc.

Die Weihnachtsglocken erklingen:

Vom Himmel hoch, da komm ich her ꝛc.
und: Ehre sei Gott in der Höhe ꝛc.

Das neue Jahr erscheint; wir beginnens mit dem Gesange:

Hilf, Herr Jesu, laß gelingen ꝛc.

Und wie ertönts in der Passionszeit?

Eines wünsch ich mir vor allem andern ꝛc.

O Haupt voll Blut und Wunden ꝛc.

O Lamm Gottes, unschuldig ꝛc.

In der Osterwoche·

Lacht der finstern Grabeskluft ꝛc.;

zu Himmelfahrt:

Auf Christi Himmelfahrt allein ꝛc.;

zu Pfingsten:

O heilger Geist kehr bei uns ein ꝛc.

So wird in der Volksschule die biblische Geschichte Lehre, ja mehr, sie wird Poesie, wird Gebet, wird Jubel und Gesang. Es giebt keine Lebenslage, in welche wir nicht das helle Licht gottbegeisterter Poesie hineinleuchten lassen.

Und nun überlasse ich den Lesern den Herrn Dr. Klaus Harms, der uns zu dieser hervorragenden Arbeit die Quittung schreibt: „Ich erwarte vom Schulbeten und von den paar Gesangversen wahrlich! nicht viel Bildendes.“ *)

3.

Gehen wir weiter! Klaus Harms behauptet, die Schule habe zur Erziehung keine Gelegenheit und begründet dieselbe wie folgt:

„Was kann in der Schule sonderlich vorkommen! Man weiß es: Fleiß und Unfleiß, Aufmerksamkeit und Unaufmerksamkeit, Ehrerbietung gegen den Lehrer und Mangel daran, Fried' und Unfried' unter den Kindern, Ordnung, Reinlichkeit und das Gegenteil, Naschen, Plaudern, und dergl. — in dieser engen Sphäre bewegt sich das ganze Leben. Das Spiel gehört der Schule nur halbschiedlich. Dagegen, wie sonst ein Kind ist und nicht ist, was es thut und nicht thut, es geht die Schule nicht an!“

Was kann in der Schule sonderlich vorkommen! Das die Fortsetzung jenes verächtlichen Vorwurfs „von den paar Gesangversen.“

Die Schule stellt der Klaus Harmschen Frage ihren gesamten Lehrplan gegenüber: den biblischen Geschichtsunterricht mit Spruch, Lied, Katechismus und Kirchengeschichte; den gesamten Sprachunterricht, vom ersten Anschauungsbilde an, das Auge und Mund des Kindes öffnen soll, bis hin zum Vortrag etwa der

*) Könnten die Simultanisten wohl ein günstigeres Hilfszeugnis für ihre Zwecke finden als das Urteil des berühmten Kieler Professors der Theologie über die Bedeutung resp. Bedeutungslosigkeit des Religionsunterrichts in den Schulen? Offenbar hätten sie darnach recht, den Religionsunterricht nicht bloß in die Ecke zu schieben, sondern ihn ganz aus der Schule hinauszuweisen. — Und ferner: wenn denn der religiöse Einfluß des Lehrers so gut wie nichts zu bedeuten hat, und somit die Schule im wesentlichen nur ein weltliches Institut ist, — mit welchem Rechte haben sich denn die Theologen in den Schulvorstand eingedrängt, und sogar in die technischen Schulinspektionsstellen? Offenbar hätten sie dann nicht einmal im Schulvorstande etwas zu thun, es sei denn als Familienväter falls sie hineingewählt würden.

Schilderung einer „Feuersbrunst" von Schiller; den gesamten geschichtlichen und geographischen Unterricht mit Lied, Gesang und vaterländischen Feiern; den naturkundlichen Unterricht, getragen von der Wahrheit: „Herr, wie sind deine Werke so groß und viel!" — Wenn da nicht ein ganzes, volles Menschenleben in seinem Kämpfen und Ringen, in seinem Fallen und Aufstehen, in seiner Furcht und seiner Hoffnung das horchende Kind umgiebt, dann weiß ich's nicht. Diesem Schul-Lehrplan gegenüber steht uns viel eher zu, zu fragen: Was kann im Hause, was kann in der Katechisierstube sonderlich vorkommen?

Die Fortsetzung des Herrn Dr. will ich jedoch gern acceptieren, komme aber doch zu ganz anderem Ergebnis.

Wahr ist's, daß die Kirche lehrt, — die Zuhörer horchen und — gehen. Aber ein Wichtiges fehlt der Kirche: sie kann die praktische Anwendung ihrer Lehre wohl anpreisen, aber nicht praktisch vermitteln und üben. Wie so anders ist's in der Schule! Wir unterweisen die Kinder und können außerdem das gesamte Kindesleben mit unserer Anweisung praktisch in Verbindung setzen. Wir können dem Befehle des Herrn nachkommen: „Lehret sie halten alles, was ich befohlen!"

Denken wir uns ein Kind, das gelehret, angehalten und geübt wird, fleißig und aufmerksam zu sein; Eltern und Vorgesetzten Ehre, Liebe und Treue zu erweisen; mit andern Kindern einträchtig zusammen zu wohnen; gehorsam zu sein u. s. w. Ich brauche nicht weiter zu gehen, um sagen zu dürfen: Wenn ein Kind das übt und vollbringt, so hat Gott im Himmel seine Freude daran.

Und wenn der Kritiker spöttisch dazu sagt: „In der engen Sphäre bewegt sich das ganze Schulleben!" — so antworte ich: Das ist eben die Sphäre, die der Vater im Himmel den Kindern angewiesen hat. Gott behüte uns, das Kind durch Parforcemittel aus seiner Kindessphäre gewaltsam herauszudrängen! Das spätere Leben desselben würde wahrscheinlich ein total verfehltes werden.

Sehen wir uns auch noch ein wenig den ganz erschrecklichen Schlußsatz an: „Wie ein Kind außer der Schule ist oder nicht ist, was es thut oder nicht thut, es geht die Schule nicht an."

Und das predigt ein Mann, der bei jeder Taufe, die er vollzieht, sich mit verpflichtet, zu helfen, daß das Kind erzogen werde in Zucht und Vermahnung zum Herrn. Es ist und bleibt mir unerklärlich.

Freilich der Jugend, die sich draußen wüstem Treiben hingiebt, der gefällt es. Es giebt auch pflichtvergessene Eltern, die sich solchen Rat gerne gefallen lassen. Die Folge aber? Roheit und Ungebundenheit wachsen und gedeihen. — Und den Rat erteilt ein geistlicher Herr in öffentlicher Schrift! Unerklärlich. —

Wir Lehrer lassen uns den Rat nicht gefallen. Handelten wir ihm entsprechend, so würde unsere Schulzucht mit jedem Tage schwieriger werden.

Übrigens veranlaßt mich gerade der letzte Ausspruch Klaus Harms, auf

einen großen Widerspruch in seinem Artikel aufmerksam zu machen. Derselbe Mann, der so eben hinaus posaunte: Was ein Kind draußen thut, es geht den Lehrer nicht an! — derselbe giebt an anderer Stelle folgenden Rat: Der Lehrer soll verhindern, daß auf den Wegen hin und her böse Keime gelegt und entwickelt, Unarten, Roheiten, ja Laster und Neigungen zu Verbrechen eingepflanzt werden. — (Nebenbei gesagt: das ist zugleich ein treffender Kommentar zu dem Ausruf: Was kann in der engen Sphäre der Schule sonderlich vorkommen!) — So fehlts also nicht einmal an Widersprüchen seltsamster Art. Wie soll es denn der Lehrer anfangen, zu verhüten, daß draußen böse Keime gelegt und entwickelt werden, wenn das, was draußen geschieht, ihn nichts angeht? Ich kann den Widerspruch nicht lösen, sage aber: Es ist für die gute Sache unverantwortlich, wenn in solcher Weise aus einflußreicher Stellung heraus das elterliche Haus aufgerüttelt wird, Front zu machen gegen den Einfluß der Schule.

Und gerade in dieser Hinsicht leistet der Herr Dr. unter Nr. 4 noch mehr: Er will nachweisen, daß wir nicht einmal das Recht haben, zu erziehen, wenn wir es auch können. Hören wir.

4.

„Die Kinder sind unser; Gott hat sie uns gegeben; schuldigermaßen räumen wir der Schule das Ordnung- und Zuchthalten ein, aber das Erziehen verbleibe uns; die Schule lehre Kenntnisse und Fertigkeiten, dazu schicken wir sie und dafür bezahlen wir. Wir wollen unsre Kinder nach unsrer Weise erziehen, und wir protestieren wider alles versuchte Einwirken und Gegenwirken von Seiten der Schule."

So läßt Klaus Harms die Eltern sprechen. Nicht wahr, das ist, um mit der Redaktion des Schulboten zu sprechen, für Lehrer gewiß „interessant und beachtenswert?"

Mir erscheint der gewaltige Posaunenstoß, womit dieser Gegner der Volksschule auch die Eltern mit in die Arena ruft, zunächst als höchst thöricht und in seiner Thorheit eben eines gebildeten Mannes nicht würdig.

Klaus Harms hat nach seiner Meinung klar bewiesen, daß dem Lehrer der Volksschule jede Gelegenheit fehlt, um erziehen zu können; ferner daß ihm, sollte sich zufällig und wider Erwarten doch eine finden, jedes wirksame Mittel fehlt, die Gelegenheit erziehend auszunutzen; endlich auch noch, daß er zum Erziehungsgeschäfte keine Zeit habe. In Summa heißt das doch: Schulerziehung ist Schein, existiert gar nicht, ist eine Unmöglichkeit. Nun frage ich aber: Warum sollen denn nun noch die Eltern aufgerüttelt werden, um gegen ein Etwas anzustürmen, das ja gar nicht vorhanden ist?

Gesetzt, irgend ein socialistischer Führer der Gegenwart hätte in einem Flugblatte die Eltern aufzuwiegeln versucht, gegen die „Religionsschule" Front

zu machen. Da wüßte ich vor der Hand kein besseres Beruhigungsmittel, als die Arbeit von Klaus Harms in Nr. 1, 2 und 3. Beweist ein hochstudierter Theologe, daß es mit der Schulerziehung nichts, auch gar nichts ist, auch nichts sein kann, daß unter tausend Kindern auch nicht eins etwas davon spürt, so muß sich wohl die Aufregung legen. — Wie thöricht, gegen ein nachgewiesenes Nichts so die Trommel rühren! Dem Krieger zuerst ein Schlafpulver geben und dann zum Angriff Alarm blasen, das ist doch widersinnig.

Sehen wir dies Vorgehen des Herrn Prof. noch von einer andern Seite an.

Es ist die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder in Zucht und Vermahnung zum Herrn aufzuziehen, zu erziehen. Nun haben Staat und Kirche schon seit Jahrhunderten dem Elternhause in der Volksschule ein Hülfsinstitut zur Erziehung und Bildung der Kleinen geschaffen. Dies Hülfsinstitut hat nun von jeher von Kirche und Staat als erste und Hauptaufgabe die erhalten, möglichst einzutreten und zu wirken für eine wahrhaft religiöse und sittliche Ausbildung der Jugend. Und wer ist nun beauftragt, darüber zu wachen, daß der einzelne Lehrer möglichst dieser Forderung entspreche! Sind es nicht die Vertreter der Kirche?

Ich beabsichtige nicht, an dieser Stelle das Kapitel „von den natürlichen Autoritäten" weiter zu berühren, sage nur: der religiöse Lehrplan der Volksschule ist zum mindesten von der Kirche sanktioniert; strenge Aufsicht durch die Geistlichen befohlen: beides Ordnungen, die von den Pfarrern als die einzig richtigen hingestellt und in zähester Weise festgehalten werden. Ist es da nicht höchst eigentümlich, oder soll ich sagen boshaft, daß ein Mann, der unter den Schulautoritäten eine so hervorragende, bedeutsame Stellung einnimmt, nun daher tritt und den Eltern unserer Schüler eine so widerwärtige Sprache in den Mund legt? Sind nicht bis heute die Geistlichen an erster Stelle verpflichtet, die Schule zu schützen, sollte es irgend einem Vater gelüsten, zu rufen: „Ich will meine Kinder nach meiner Weise erziehen; ich protestiere gegen alles Einwirken der Schule!"

Und nun umgekehrt: erst die Schule als ein kirchliches Anhängsel hinstellen, mit allen Mitteln es als ein solches festhalten — und dann hingehen und veranlassen, daß uns von Haus zu Haus entgegen geschleudert wird: „Wir protestieren gegen euer Einwirken!" — klingt das nicht unbegreiflich? Klingt es nicht boshaft, wenn der Vertreter der Kirche die Eltern unserer Schüler dahin bringen will, uns ob der großen Schwierigkeiten, mit denen wir zu kämpfen, ein frommes oder auch spöttisches „Gottlob!" zuzurufen? — Genug des grausamen Spiels!"

Herr Dr. Klaus Harms fühlt sich berufen, gedrängt von seinem Widerwillen gegen die Volksschule, jeder gesunden und Gott wohlgefälligen Jugenderziehung die Axt an die Wurzel zu legen. Ist das nicht für uns Lehrer, um mit der Redaktion des „Süddeutschen Schulboten" zu reden, „recht interessant und beachtenswert?"

Hören wir nun noch, wie Klaus Harms die Geschichte gegen uns ins Feld führt.

5.

„Dürfte wohl die Schule auf ihre Leistungen hinweisen und sagen: da seht ihr die Frucht unserer Erziehung und Bildung! Da die Schule seit Entstehung der Seminare, wenigstens seit 1804, offen und laut, überlaut sich mit der Kinderbildung abgegeben hat, demnach das ganze Menschengeschlecht sozusagen durch ihre Hände gegangen, ein besseres, edleres Geschlecht aber nicht hervorgegangen ist, so kann ihrer Leistungen halber der Schule wahrlich! kein Lob gespendet werden." —

Es bleibt ein eigentümlich Ding, wenn im öffentlichen Leben sich andern Ständen einmal Gelegenheit bietet, der Schule so von oben herab entweder Lob zu spenden oder ihr den Text zu lesen. So hieß es vor nun 18 Jahren: der preußische Schulmeister habe den österreichischen geschlagen. Viele Lehrer haben wohl dazu gelächelt und gedacht: es wird schon anders kommen. — Kommt für einen Lehrer der Tag seines Jubiläums, oder stehen wir am Grabe eines Kollegen, dann sind wieder die Stunden gekommen, in denen gewisse Leute kaum Worte hoch genug finden können, um die Würde und Wichtigkeit des Schulamts zu preisen. Ältere Lehrer nehmen solche Ergüsse gewöhnlich ziemlich kühl auf, weil sie zu oft Zeugen der Kehrseite geworden. — Was wird der Volksschule nicht alles vorgeworfen!

Nach 1848 verschuldeten wir die Revolution. Welch' schauerliches Bild veröffentlichte dazumal jener „Schulmeistersohn" in Treuenbrietzen! (Dr. Liebetrut.) Dann brauste Klaus Harms daher, um in „interessanter und beachtenswerter Weise" der Welt die Erbärmlichkeit der Schule aufzudecken.

„Das Menschengeschlecht ist nicht besser, nicht edler geworden." So Klaus Harms. Ein großes Wort gelassen ausgesprochen. Gehört nicht eine gute Dosis stolzen Selbstgefühls dazu, ohne nach der eigenen Schuld zu fragen, so mit einem Satze die Wirksamkeit der Volksschule durchzustreichen?

Gesetzt, es wäre so, das Menschengeschlecht wäre seit einem Jahrhundert nicht besser geworden; bin ich dann genötigt, nun auch die Schlußfolgerung des Herrn Dr. acceptieren zu müssen? Sehen wir zu!

An der Erziehung des Menschengeschlechtes arbeiten bekanntlich von jeher in erster Linie Haus und Kirche. Haus, Kirche und Staat rufen nun, von der Not gedrängt, eine Institution ins Leben, die den Erziehungsbestrebungen des Hauses und der Kirche helfend und unterstützend zur Seite stehen soll. Zudem lassen sich Staat und Kirche auch nicht nehmen, der Schule genau vorzuschreiben, womit und in welcher Weise sie helfen und unterstützen soll. Sollte es nun wahr sein, daß das Menschengeschlecht wirklich schlechter, nicht besser geworden, so komme ich zu folgendem Schlusse: Staat, Kirche und Haus haben

sich in der Erklärung von Dr. Klaus Harms in ihren erziehlichen Bestrebungen für fallit erklärt und obendrein mit dem Zusatz, daß nicht einmal die von ihnen ins Leben gerufenen Hülfsinstitute imstande waren, den Fallitzustand aufzuhalten. —

Ich darf noch einen Schritt weitergehen und immer noch in der Annahme, Klaus Harms habe in seiner allgemeinen Behauptung Recht. Darf er um der behaupteten Thatsache willen der Volksschule den Stempel gänzlicher Ohnmacht aufdrücken, — was hindert ihn, denselben Stempel auch andern Institutionen zu verleihen.

Ein Beispiel. — Die Leser wissen alle, daß gerade im letzten halben Jahrhundert die edelsten Männer der Nation sich aufgerafft haben, um in Werken der innern Mission dem wachsenden Verderben Einhalt zu gebieten. Ein wahrhaft großartiger Bau, zeugend von der Macht christlicher Liebe, ist aufgeführt worden, um, wie der Prophet sagt, „der Schwachen zu warten, die Kranken zu heilen, das Verirrte zu holen und das Verlorene zu suchen.“ Die wackern Bauleute haben ja auch Zeit und Mittel, an Gelegenheiten fehlt es nicht, und göttliches und menschliches Recht steht ihnen zur Seite. Was würden denn nun die Leser sagen, wenn heute ein zweiter Klaus Harms aufstände, den Mund vollnähme und also spräche: „Da die Vertreter der innern Mission nun schon ein halbes Jahrhundert offen und laut, überlaut sich mit der Erziehung des Volkes abgegeben, ein besseres, edleres Geschlecht aber nicht hervorgegangen ist, so kann ihrer Leistungen halber ihnen wahrlich! kein Lob gespendet werden!“ — Würden wir nicht alle eine solche Sprache, absonderlich im Munde eines christlichen Mannes, sehr, sehr unbegreiflich, — sehr, sehr abgeschmackt finden?

Hätte der Herr Dr. recht, wir würden noch weiter gedrängt werden, wir müßten zuletzt gar verzweifeln an der Wirksamkeit des göttlichen Wortes selber, müßten irre werden an der Weltregierung Gottes.

Das wollen wir aber nicht. Das Evangelium von Jesu ist als ein Sauerteig in die Menschheit gedrungen und wirket, bis alles durchsäuert ist. Gottes Wort kommt nicht leer zurück; es wirket, wozu der Herr es gesandt. Und er sitzt im Regiment und führet alles wohl. — Ihm sei das Werk der Mission, ihm sei die Sache der christlichen Volksschule befohlen!

Wer aber in solchen Wunsch einstimmt, der wird auch von Herzen bereit sein, die gegebenen Wege auszubauen, die einzelnen Bestrebungen zu unterstützen, das Widerstrebende so viel möglich niederzuwerfen. Er wird aber nicht willig und bereit sein, bestehende Segensinstitute, zu denen ja die christliche Volksschule auch gehört, zu unterwühlen, zu zerbröckeln, zu zertrümmern. Und dies Werk, auch ein Riesenwerk in seiner Art, unternimmt schließlich Herr Dr. Klaus Harms in seinen praktischen Schlußfolgerungen.

Ich gebe sie ohne weitern Kommentar; sie reden für sich selber klar und deutlich.

1. Die Schule wird in unsern Zeiten zu hoch, viel zu hoch geschroben.
2. Fort mit den Seminarien!
3. Lehrer können eine Pensionierung für sich und ihre Witwen nicht in Anspruch nehmen.
4. Ein Stand zu sein, steht den Lehrern nicht zu.
5. Das Schulhalten beansprucht kein Fortbilden des Lehrers. —

Ein Schlußwort an die Leser.

Wir Lehrer haben

1. die Zeit, um das Wohl der Jugend zu fördern. Acht Jahre aus der schönen Jugendzeit, aus dem Frühling des Lebens sind unser. Wohlan, stärken wir uns in dem Entschluß, diese Zeit würdig auszukaufen.

Wir haben

2. die Mittel, in segensreicher Weise der Jugend Wohl zu fördern: Gottes Wort zur religiös-sittlichen Erziehung; Vaterlandsgeschichte und Litteratur zur nationalen Erziehung; Naturkunde &c. zur Beschaffung eines menschenwürdigen Daseins. Wohlan, geloben wir, daß wir diese reichen Mittel in ernster und pädagogischer Weise gebrauchen und ausnutzen wollen!

Wir haben

3. Gelegenheit, Kinder unterrichtend zu erziehen und zu bilden. Ich möchte den sehen, der die sich uns bietenden Gelegenheiten zählen wollte! Wohlan, es gilt, nun aufzuatmen, um diese Gelegenheiten möglichst in den Dienst der Schulaufgaben zu stellen!

Wir haben

4. das Recht, göttliches und menschliches, Führer der Jugend zu sein zu allem, was gut, schön und lieblich ist. Mit diesem Rechte erhebt sich aber zugleich die Pflicht, das auch in der That zu sein und zu bleiben. Diesem Rechte und dieser Pflicht treu zu leben, sei unser erneueter Vorsatz!

Wir haben

5. eine Geschichte hinter uns, die in ihren einzelnen Entwicklungsperioden immer wieder bezeugt, daß die Schule auf ihrem Gange, das Wohl der Jugend zu fördern, nicht rückwärts, sondern vorwärts schreitet. Kein anderer Wunsch belebe uns, als der, mit der Pädagogik forthin denselben Weg innezuhalten!

Wir haben schließlich

auch Forderungen, aber lediglich zu dem Zweck, der Jugend Wohl besser fördern zu können. Es sind folgende:

a. Die Schule fordert eine gediegene Vor-, Durch- und Ausbildung der Lehrkräfte, zugleich stete Beherzigung des Wortes: Stillstand ist Rückgang.
b. Als Stand fordern wir freie, selbständige Konferenzen und angemessene Vertretung in der Schulverwaltung.

c. Um unsere Kräfte dem Werke der Jugenderziehung mit Freudigkeit weihen zu können, fordern wir eine standesgemäße Besoldung, eine gesetzliche, hinreichende Pension für die Tage des Alters und auch und zwar mit besonderer Betonung eine auskömmliche Pension für hinterbliebene Witwen und Waisen. (Schluß folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Eine Attake auf Dörpfelds methodische Ansichten.

(Von Schulinspektor Schulze in Braunschweig.)

Was für Kritiker es doch in der Welt giebt, — auch unter den Lehrern! In der Schul-Praxis des „Magazin für Lehr- und Lernmittel" (Jahrg. 1884 Nr. 5 und 6) findet sich ein Vortrag*) über „Die Lernbücher der Volksschule für den Unterricht in den Realien" veröffentlicht. In demselben heißt es in Bezug auf das von Dörpfeld für die Volksschulen geforderte „anschaulich-ausführliche Realienbuch":

„Da Dörpfeld es nicht Lern-, sondern Lehrbuch und Lehrlesebuch nennt, so ist man versucht, anzunehmen, daß es die Grundlage und den Ausgangspunkt des Unterrichts bilden soll, mithin auf den längst verlassenen Weg zurückleiten will, den Realunterricht an das Lesebuch zu knüpfen, also vom Wort zur Sache zu kommen und somit an die Stelle des lebendigen Unterrichts das unfruchtbare Anlernen zu setzen, das alle Regeln der Didaktik und Methodik auf den Kopf stellt und im Interesse der Sachbildung wie der wahren Geistesbildung überhaupt längst aus der Schule verbannt ist."

Herr Thorhauer citiert vorher einige Stellen aus der bekannten Schrift Dörpfelds: „Der didaktische Materialismus." Hätte er diese Schrift ganz und mit nur einiger Aufmerksamkeit gelesen, so würde er sicherlich nicht in die „Versuchung" geraten sein, seinen Zuhörern das so total unbegründete und vollständig schiefe Urteil über die methodischen Anschauungen Dörpfelds aufzutischen. Zieht sich doch wie ein roter Faden durch diese Schrift der Gedanke, daß es im Unterrichte vor allen Dingen auf die richtige Durcharbeitung des Lehrstoffes ankomme. Was zu einer solchen Durcharbeitung gehört, erfahren wir auf S. 125: 1. „Das Anschauen (empirische Auffassen), 2. das begrifferzeugende Denken (Abstrahieren, theoretische Reflektieren), 3. das Anwenden des gewonnenen Begriffs (praktische Reflektieren)."

Hätte der Referent die Schrift weiter gelesen, so würde er auch gefunden haben, daß Dörpfeld das Lesen erst beim Repetieren auftreten läßt. Da heißt es S. 139: „Die Repetition muß dem Neulernen Schritt vor Schritt auf dem Fuße folgen. Also 1. Anschauungsoperation — dann sofort Einprägung des dort vorgeführten konkreten Stoffes (erst frageweise, dann lesend, wenn der Stoff sich dazu eignet), bis zur gewünschten Sicherheit und Geläufigkeit."

*) Gehalten in der 56. braunschweigischen Landeslehrerversammlung in Schöningen von Aug. Thorhauer, Lehrer in Wolfenbüttel.

Auf S. 142 sagt Dörpfeld dann weiter: „Der Lehrer, welcher sich auf die Natur der Kinder und auf die Natur der Lehrgegenstände versteht, wird also im **zweiten Akte** das betreffende Pensum lesen lassen, erst unter seiner Assistenz, dann auch zu Hause — vorausgesetzt nämlich, daß seine Schule nicht mit einem kompendiarischen „**Leidfaden**“ gestraft ist.“

Geradezu unbegreiflich aber erscheinen die Ausführungen des Schöninger Referenten, wenn man sie den Aussprüchen Dörpfelds gegenüberstellt, welche sich in dessen Schrift „Zwei dringliche Reformen ꝛc.“ finden. Da heißt es S. 5: „Zusätzlich mag nur noch bemerkt sein, — obwohl es sich eigentlich ebenfalls von selbst versteht — daß ein solches Hülfsbuch in keinerlei Weise den mündlichen Unterricht ersetzen will. Es ist ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an seinem Platze **vollaus seine Pflicht** thut, kann auch das Lehrbuch leisten, was es leisten soll.“ Ferner S. 6: „Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, **ohne Abzug**, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens ..... allein für das weitere Befestigen muß die einklassige Schule die sogenannte stille Beschäftigung benutzen ꝛc. Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich.“ S. 13: „Die geforderten ausführlichen Darstellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leisten hat, **nicht das Geringste mindern**, — wie ja das biblische Historienbuch nicht sagen will, der Lehrer dürfe etwas von seiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. **Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieselben wie bei einem kompendiarischen Leitfaden ꝛc.**“ Ebendaselbst: „Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich **an das „Lesebuch“ anschließen** sollte.“

Diese wenigen Stellen beweisen zur Genüge, daß Herr Thorhauer die Ideen Dörpfelds absolut nicht kennt, und nur daher ist es erklärlich, daß dieser Herr „versucht wird“, die wirklich köstliche Behauptung auszusprechen, Dörpfeld wolle mit dem von ihm geforderten Realienbuche „alle Regeln der Didaktik und Methodik auf den Kopf stellen.“ Wenn jemals einer etwas „auf den Kopf gestellt“ hat, so ist es doch hier Herr Thorhauer selbst gewesen.

Braunschweig. Herm. Schulze.

Hülfsmittel zur Einführung in das Herbart-Studium.

Als vor etwa einem Jahre auf der Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen das Thema zur Verhandlung kam: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höhern Schulen zu verwerten?“, da bekannten mehrere der Referenten freimütig, daß sie von „dieser Litteratur“, nämlich von den pädagogischen Werken Herbarts und seiner Schule, bisher wenig oder gar keine Kunde gehabt hätten. In der That ist der Kreis derjenigen, welche sich mit ernstem Bemühen in das pädagogische Gedankensystem Herbarts und seiner Jünger vertieft haben, sowohl unter den Gliedern des höheren Lehrerstandes, als auch unter den Volksschullehrern, bis auf den heutigen Tag ein recht eng umgrenzter geblieben. Zwar stehen, seitdem man in den letzten Jahrzehnten

angefangen hat, billige Ausgaben der „pädagogischen Klassiker“ zu veranstalten, auf dem Bücherbrette manches deutschen Schulmeisters neben Pestalozzi, Francke, Rousseau auch „Herbarts pädagogische Werke;“ indes, wenn uns unsere Beobachtung nicht allzusehr täuscht, so kann hier mit geringer Abänderung des bekannten Lessingschen Epigramms in Wahrheit gesagt werden:

Wer wird nicht einen Herbart loben!
Doch wird ihn jeder lesen? Nein!

Ganz ähnlich aber ist es Herbart schon bei seinen Lebzeiten ergangen. Der große Denker hat wenig Frucht seiner pädagogischen Bemühungen gesehen, wie denn auch seine Philosophie, bei ihrem Auftreten vom Glanz der idealistischen Systeme völlig verdunkelt, zuerst wenig Anhänger fand, und sich nur mühsam zu ihrer jetzigen Bedeutung hat emporringen können. Und mußte nicht Herbarts großer Schüler und Interpret, Professor Tuiskon Ziller, ein ähnliches Schicksal erleiden? Als er am 20. April 1882 sein reiches Leben beschloß, da waren es — wir glauben nicht zu viel zu behaupten — vielleicht noch nicht zehn Prozent der gesamten deutschen Lehrer, die sich überhaupt erinnern konnten, seinen Namen je gehört, geschweige denn ein Werk von ihm gelesen zu haben.

Woher diese auffällige Erscheinung? Nun, die Erklärung für dieselbe zu finden, ist gar nicht schwer. Ihr nächster Grund ist in der Bescheidenheit und der echten Gelehrten so wohl anstehenden Zurückgezogenheit beider Männer zu suchen. In stiller Forschung und ernster, unausgesetzter Gedankenarbeit fanden sie ihr Glück; der laute Beifall der Massen galt ihnen für nichts. Da ist es denn nicht wunderbar, wenn ihre Namen und ihre Leistungen nur einem kleinen, auserwählten Kreise recht bekannt wurden, während mancher hohle Kopf, der es versteht, auf großen Versammlungen in die Lärmtrompete zu stoßen und sich in der Tagespresse vom Fels bis zum Meer hin feiern zu lassen, das Resultat erzielt, daß man auch in dem abgelegensten Dörfchen, in dem „fernsten, tiefsten Thal“ von den „Verdiensten des berühmten N. N.“ spricht. Aber die göttliche Weltregierung hat dieser scheinbaren Ungerechtigkeit ein Ziel gesetzt. Wie wir in unserm christlichen Dogma eine sofort nach dem Tode eintretende Scheidung der Gerechten und Ungerechten annehmen, so wird auch schon in der diesseitigen Welt der Tod gar oft der Anfang einer gerechten Beurteilung. Während die Namen der eitlen Schreier mit oft überraschender Geschwindigkeit versunken und vergessen sind, heißt es von den wahrhaft großen Männern: ihre Werke folgen ihnen nach! Daß es so auch bei Herbart und Ziller der Fall ist, zeigt ein Blick auf die Gegenwart in der erfreulichsten Weise.

Doch es existiert noch ein zweiter Grund, von dem aus sich die geringe Verbreitung der Herbartischen Pädagogik erklären läßt. Derselbe liegt in der Schwierigkeit ihres Verständnisses. Herbart und Ziller waren Philosophen, und ihre Sprache ist die philosophische, die sich bekanntlich nicht von jedermann beim ersten Angriffe mit Leichtigkeit bewältigen läßt. Wenn nun auch die Sprache Herbarts im Vergleich zu der anderer Philosophen keineswegs als besonders schwierig bezeichnet werden kann, vielmehr durch Reinheit und wahre Klassicität hervorragt, so bietet sie immerhin, zumal für den nicht philosophisch geschulten Leser, der Schwierigkeiten genug, und wem etwa, wie Schreiber dieses vor Jahren das Unglück hatte, von Herbarts Schriften zuerst seine „Allgemeine Pädagogik“ in die Hände gerät, der mag wohl, nachdem er sich eine Weile tapfer durchgeschlagen, das Buch still bei Seite legen und es für eine lange Zeit geruhig

seinem Schicksale überlassen. Dabei wird er sich dann wahrscheinlich im geheimen trösten, daß sich für die praktische Ausübung des Berufes doch wohl kein wesentlicher Vorteil aus solchem Studium ziehen lasse. Wie sehr ein solcher im Irrtum ist, wird jeder bestätigen, der sich einigermaßen in die Herbart-Zillersche Erziehungstheorie vertieft hat. Gerade diese ist im eminenten Sinne praktisch zu nennen, denn sie giebt überall ganz bestimmte, aus den psychologischen und ethischen Fundamentalwahrheiten abgeleitete Weisungen, während uns die vagen Imperative der traditionellen unwissenschaftlichen Pädagogik: vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, der Unterricht sei gründlich ꝛc. („Binsenwahrheiten" nannte sie schon Palmer) bei jeder Gelegenheit vollständig im Stiche lassen und unsern Erziehungskahn in das wogende Meer des Zufalls hinausstoßen.*)

Um aber wieder auf die Schwierigkeit der Herbart-Zillerschen Pädagogik zurückzukommen, so liegt dieselbe zum großen Teile in der eigentümlichen wissenschaftlichen Terminologie, die von Herbart geschaffen und von Ziller acceptiert worden ist. Es giebt — hie und da auch innerhalb der Herbartischen Schule — Männer, die den Meister darob tadeln, daß er für seine Wissenschaft sich nicht an die herkömmlichen Ausdrücke gehalten, sondern sich eine eigene Kunstsprache geschaffen habe. Mit Unrecht! Herbart wollte in der Erziehungslehre ein Neues bauen, und da die Begriffe seiner Pädagogik sich mit denen der hergebrachten durchaus nicht deckten, so that er sehr wohl daran, durch neue, eigentümliche Namen der Vermischung und Verwischung von vornherein vorzubeugen. Oder ist es etwa dasselbe, wenn Herbart als den Zweck des erziehenden Unterrichts das gleichschwebende vielseitige Interesse hinstellt, die landläufige, außerherbartische Pädagogik aber von der „allgemeinen Bildung" (unter der ein jeder etwas anderes versteht!) als dem obersten Unterrichtszwecke redet? Oder möchte jemand im Ernste behaupten, daß der Begriff „Disciplin" sich mit der Herbartischen „Regierung" decke? Die Hauptschwierigkeit aber bieten die Bezeichnungen derjenigen Begriffe, welche aus den Fundamentalwissenschaften der Herbartischen Pädagogik, der Psychologie und der Ethik, herübergenommen sind. Was mag wohl der harmlose Leser, dem die Herbartische Ethik bis dahin eine terra incognita geblieben, sich z. B. von der „Idee der Vollkommenheit", die ihm bei der Lektüre von Zillers „Allgemeiner Pädagogik" des öftern aufstößt, für eine Vorstellung machen!

Genug, die Schwierigkeit der Herbart-Zillerschen Pädagogik besteht thatsächlich, ob sie auch bisweilen von den Herbartianern geleugnet worden ist; sie besteht zumal für diejenigen Lehrer, welche ihren Lauf nicht durch Gymnasium und Universität genommen, sondern sich an der oft recht schmalen Bildungskost der Präparandenschulen und Seminare haben genügen lassen müssen.

So macht sich denn für die Anfänger im Herbart-Studium das Bedürfnis solcher Schriften geltend, die nichts weiter als die gewöhnliche Summe pädagogischer Kenntnisse voraussetzend, in anziehender, bequemer Weise in die Herbartische Pädagogik und ihre Hülfswissenschaften einführen. Diese Schriften können nun einen doppelten Weg zur Erreichung ihres Zieles einschlagen. Es soll hier ununtersucht bleiben, welchem von den beiden Wegen der Vorzug zu geben sei; daß

*) Einen vollgültigen Beweis dafür, wie sehr praktisch die Herbart-Zillersche Pädagogik ist, liefert unter andern die soeben in zweiter Auflage erschienene psychologisch-pädagogische Monographie des Herausgebers dieser Zeitschrift: Über Denken und Gedächtnis (Gütersloh, Bertelsmann).

beide ihre eigentümlichen Licht- und Schattenseiten haben, wird dem nachdenkenden Leser von selber einleuchten. Aufs erste kann die Einführung dadurch geschehen, daß dem Anfänger ein abgerundetes Stück aus dem Gesamtgebiete der Pädagogik monographisch vorgeführt und hierdurch in ihm gewissermaßen ein apperzipierender Gedankenvorrat geschaffen wird, mit Hülfe dessen er sich allmählich in das Verständnis des Ganzen einarbeiten kann. Für diese Art der Einführung empfehlen sich Schriften wie das schon genannte Buch Dörpfelds, ferner Dr. Langes Abhandlung: „Über Apperzeption" und Ackermanns „Pädagogische Fragen". Der andere Weg aber besteht darin, daß dem Anfänger auf einem kleinen Raume in gemeinverständlicher Weise das Notwendigste und Leichteste aus dem ganzen Umfange der Herbart-Zillerschen Pädagogik dargestellt und ihm so der Zugang zu den schwierigeren Werken eröffnet wird.

Für diese zweite Weise der Einführung bietet sich neuerdings eine kleine Schrift von Chr. Ufer: „Vorschule der Pädagogik Herbarts" dar, die nunmehr einer näheren Aufmerksamkeit gewürdigt werden soll.

Nachdem der Verfasser in der Einleitung den Begriff der Erziehung erörtert und den Nachweis geführt hat, daß die Psychologie und die (auf christlichem Standpunkte sich mit der Religionslehre verbindende) Ethik die Fundamentalwissenschaften der Pädagogik sind, geht er im ersten Teile seines Buches dazu über, die psychologischen Grundlagen der pädagogischen Theorie darzustellen. Ein vollständiges Kompendium der Herbartischen Psychologie darf man hier natürlich nicht erwarten; der Verfasser thut ganz recht daran, sich mit einer durchgehends auf Beispiele gestützten Vorführung der wichtigsten Punkte, namentlich solcher, welche wie die Reproduktion, die Apperzeption, das Entstehen der Gefühle und Strebungen von hoher Bedeutung für die Theorie und Praxis der Erziehung sind, zu begnügen.

Der zweite Teil des Buches befaßt sich mit den ethischen Grundlagen. Zunächst wird der Begriff der Ethik oder praktischen Philosophie entwickelt und von den verschiedenen Arten der sittlichen Wertschätzung gehandelt. Eine eingehende Darstellung erfuhren sodann die fünf praktischen Ideen. Der Verfasser hat in diesem wichtigen und zugleich schwierigen Teile ganz besonders die Wahrheit beherzigt, daß Exempel den Lehrweg kurz und wirkungsreich machen. Die angezogenen Beispiele zeichnen sich durch Klarheit und Lebensfrische aus. Über die sogenannten gesellschaftlichen Ideen wird in kurzen Worten Belehrung erteilt, dann werden die Begriffe Tugend, Pflicht, sittliches Gut erörtert, und die Verwendung der sittlichen Ideen auf das menschliche Leben an der Beurteilung der Lüge exemplifiziert. Den Schluß des Abschnittes bildet die Darstellung des Verhältnisses zwischen Religiosität und Moralität.

Der dritte, umfassendste Teil (35 Seiten) macht uns mit den Grundlehren der allgemeinen Pädagogik, wie dieselbe von Herbart und Ziller ausgebildet ist, bekannt. Der Gedankengang ist hier folgender. Da Wille und Charakter, wie in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt worden ist, aus dem Vorstellungsleben hervorgehen, so besteht eine Hauptaufgabe der Erziehung in der Pflege des letzteren. Vorstellungsmassen entstehen im Kinde auch ohne Zuthun des Erziehers durch Erfahrung und Umgang. Aber die Erfahrung würde roh und lückenhaft bleiben, aus dem Umgang würden unerwünschte Gesinnungen resultieren, wenn nicht der Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang hinzuträte. Der Unterricht aber ist erst dann ein erziehender zu nennen, wenn er im Zögling ein

vielseitiges freies Interesse erzeugt, aus dem das rechte Wollen und Streben hervorwachsen kann. Die sechs Hauptklassen des Interesse werden nun vorgeführt und die Entstehung des letzteren kurz erörtert; dann wird der Unterrichtsstoff ins Auge gefaßt und nach Auswahl, Anordnung und unterrichtlicher Behandlung ziemlich ausführlich besprochen. Selbstverständlich finden hier die kulturhistorischen Stufen, die Konzentration und die sogen. Formalstufen eine eingehende Erläuterung und Würdigung. Am passenden Orte ist eine Biographie Zillers und eine kurze Notiz über den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ eingeschoben.

Zur Erziehung gehört aber außer dem Unterrichte noch die Regierung und die Zucht. Diese Teile der allgemeinen Pädagogik konnten eine kürzere Darstellung erfahren, weil der Kreis der Regierung an sich ein beschränkter ist, die Zucht aber (leider!) bis heute eine genaue wissenschaftliche Durchbildung seitens der Herbartischen Schule noch nicht erfahren hat.

Der vierte und fünfte Teil unsers Buches sind von geringerem Umfange. Der vierte liefert Musterbeispiele zur Unterrichtslehre (entnommen aus Staudes „Präparationen zur biblischen Geschichte“, Eberhardts „Poesie in der Volksschule,“ dem Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik (Dr. K. Just) und den „Schuljahren“ von Dr. Rein, Pickel und Scheller. Den fünften und letzten Teil des Buches bildet ein litterarischer Wegweiser, der erfreulicher Weise nicht in einer bloßen Aufzählung von Buchtiteln besteht, sondern treffliche Winke für das weitere Studium giebt. Unter den angeführten Werken vermissen wir am meisten die „Pädagogischen Vorlesungen“ von Dr. Willmann, eine „Herbartische Didaktik in nuce“, wie sie Dr. Frick (Halle) mit Recht nennt.

Einen besonderen Vorzug des in Rede stehenden Schriftchens sehen wir darin, daß in fortlaufenden Fußnoten die Quellen angeführt, und so für den Suchenden reichliche Andeutungen darüber gegeben werden, wo weitere Belehrung zu finden ist. Von Druckfehlern sind uns, abgesehen von geringeren Buchstabenverstößen, zwei sinnstörende aufgefallen. Auf Seite 39 fehlen in dem Satze: „Wenn das Interesse . . . . . auch in gewissem Grade begleitet ꝛc.“ die Worte: „den Unterricht.“ Auf Seite 59 aber steht einmal anstatt „System“ „Methode.“ Ungern entbehrt haben wir eine kurze Biographie Herbarts.

Ufers „Vorschule“ hat eine außerordentlich günstige Aufnahme erfahren. Die erste Auflage war nach Verlauf weniger Monate vergriffen, die neue, in allen Teilen umgearbeitete und durchgreifend verbesserte, scheint nicht weniger den Beifall der Pädagogen gefunden zu haben. Eine Lehrer-Konferenz in Rorschach (Schweiz) hat das Buch ihren pädagogischen Beratungen zu Grunde gelegt (Dr. Reins Pädagogische Studien 1884, 2. Heft); desgleichen wird es nach einer Privatmitteilung von Direktor Dr. Frick im Seminarium praeceptorum zu Halle verwandt.

Möge denn Ufers „Vorschule“ fortfahren, die pädagogische Welt, soweit dieses noch nötig, auf die großen Ideen Herbarts und Zillers aufmerksam zu machen; möge aber auch die Zeit nicht mehr fern sein, wo der Bildungsgang deutscher Lehrer an höheren und niederen „Erziehungsschulen“ von vornherein eine solche Richtung nimmt, daß „Vorschulen zur Pädagogik Herbarts“ überflüssig werden.*) H. Wendt (Elberfeld).

*) Anmerkung d. Red. Die obige Empfehlung der Uferschen Schrift soll meinerseits hiermit ausdrücklich unterstützt sein. D.

Generalkonferenz berg. Lehrer in Vohwinkel am 27. Dez. 1883.

Dem Vorstande waren für die Konferenz drei Vorträge angemeldet worden, und diese bildeten denn auch die diesjährige Tagesordnung.

Erster Vortrag.

„Die Jünger von Emmaus.“ (Referent: Hauptlehrer Schumacher, Hingenberg bei Solingen.)

Referent hielt es einleitend für sehr wichtig, daß der Lehrer vor der praktischen Behandlung einer bibl. Geschichte sich selbst vorbereitend mit der Geschichte auseinandersetze. Sollte das Ergebnis dieser Vorbereitung das sein, daß die Einzelgeschichten sich kräftig erwiesen haben für das religiöse Leben des Lehrers, dann würde damit die Lösung der Aufgabe, mit Hülfe des bibl. Geschichtsunterrichts das religiöse Leben der Schüler zu entwickeln, um ein bedeutendes näher gerückt sein. — Zu einer solchen praktischen Vorarbeit des Lehrers den anwesenden Kollegen Lust zu erwecken, das war der specielle Zweck des Vortrages.

Derselbe bot also eine Auseinandersetzung des Lehrers mit der oben bezeichneten bibl. Erzählung.

Indem nun der Referent dem Gange der Erzählung einfach folgte, fand er folgendes:

1. „Zwei Jünger gingen nach Emmaus.“ — So weist die Geschichte uns fort „aus dem Gewühl in die Einsamkeit und Stille.“ — Es ist das eine Mahnung, die uns in der heil. Geschichte oft nahe tritt.

2. „Sie redeten miteinander von allen diesen Geschichten.“ — Es ist schon viel, wenn in schweren, ereignisvollen Tagen der Mund sich öffnet und wärs vorab auch nur in verworrenen Klagen.

3. „Da sie so redeten, nahte ein Fremder zu ihnen.“ — Eine Überraschung wars. Wer mag aber die Stunden der Überraschung zählen, die sich in der Lebensgeschichte aller großen Männer finden!

Dem Referenten wurde es vom Eintritt des Fremden an fühlbar, daß von da ab „eine volle Unterrichtsstunde des Herrn“ seinem Nachsinnen sich böte. Eine volle Stunde, denn Anfang, Mitte und Ende derselben treten erkennbar hervor. Für Lehrer darum besonders lehrreich.

Der Beginn des Unterrichts.

4. „Wovon redet ihr? Was seid ihr so traurig?“ — Der Fremde wollte eine große religiöse Wahrheit lebenskräftig in den Anschauungskreis der beiden stellen. Was letztere erlebt, was zur Zeit ihr höchstes und alleiniges Interesse erregte, das wurde im Munde des Herrn die Einleitung zum Unterricht. — Hier kommt die Art und Weise gar sehr ins Gewicht, wie wir unsern Unterricht bei jeder Lektion beginnen. Prüfung thut not.

Der Fortgang des Unterrichts.

5. „Bist du allein 2c.? — Welches?“ — Der Herr lockt hier mit einer geschickten Frage alles das hervor, was die beiden über den zu behandelnden Gegenstand auf dem Herzen haben, es sei Wahrheit oder auch Irrtum.

Uns zur Lehre. Nicht Wahrheiten einfach vorsagen, nicht mit Wahrheiten überschütten.

6. Das Bekenntnis der Jünger.

Dasselbe ist a) zunächst sehr geeignet, einen großen Teil der Geschichte Jesu in treffende, packende Wiederholung zu nehmen. — Es bietet uns b) das Bekenntnis derer inmitten der Christenheit, die ein thatsächliches, wahrhaftiges Ostern nicht anerkennen können. — Eine Christenlehre ohne Ostern vermag keine freudige, fest zusammenhaltende, Sturm und Tod überwindende Gemeinde zu schaffen. Was eine solche Ansicht in Wirklichkeit ist, das bezeugt der Herr hier selber unter

„Thorheit und Trägheit.“

7. Wann dürfen auch wir schelten? Dann, wenn die Beschaffenheit der Jünger auch die unserer Schüler ist.

a) Die Jünger hatten zuvor die Schriften des A. Test. kennen gelernt.

b) Ihre persönliche Kenntnis vom Herrn hatte in ihren Herzen persönliche Hoffnungen geweckt, diese waren zerstört; sie trauerten.

Zugleich tritt uns hier die große Bedeutung der Volksschule in des Wortes schönstem Sinne vor Augen. Die christliche Volksschule will, so viel möglich, bei all ihren Pflegebefohlenen obige Vorbedingungen schaffen, damit zur ernsten Stunde nach einem scheltenden Donnerwort in ihren Herzen auch ein fröhliches Ostern erstehe.

8. „Christus mußte leidend zur Herrlichkeit eingehen.“

a) Der Herr mußte, seinem göttlichen Wesen entsprechend, göttliche Gesinnung offenbaren. „Die göttliche Gesinnung will zur Herrlichkeit durch Leiden dringen, die menschliche zum Siege ohne ein vorausgegangenes Unterliegen. Der Herr wollte leiden, aber nur, um durch den Tod zur Herrlichkeit zu dringen, und wiederum: er wollte zur Herrlichkeit erhoben werden, doch einzig auf dem Wege des Verzichtens, des Entsagens, des Unterliegens.“ (Dr. Steinmeyer.)

b) Hier ist die Geschichte, wie Christus — der Prophet, Hohepriester und König — leidend zur Herrlichkeit eingegangen ist, in Hauptzügen zu zeichnen.

9. „Und er fing an von Mose und ꝛc.“ — Mit diesem Satze steht der Herr gerade unserem Stande am allernächsten. Ist es nicht unsere Lebensaufgabe, bei Mose anfangend, die Schriften auszulegen, die von ihm gesagt sind? Er voran, wir nach. Aber eine Bedingung: in seinem Sinn und Geist. Letzteres offenbart sich hier.

Der erfolgreiche Schluß des Unterrichts.

10. „Bleibe bei uns!“ — Der Fremdling verfügte über offene Thüren. Ein rechtes Schulhaus steht nimmer vereinsamt in der Schulgemeinde.

11. „Brannte nicht unser Herz ꝛc.?“ Der Unterricht des Herrn hat der Jünger Herz getroffen. — Soll das nicht auch der Erfolg unseres Unterrichtes sein? Wir sollen Leben „gründen und entwickeln.“ (Allgem. Best.)

12. Jesu Unterricht hatte es nicht etwa nur mit einer vorübergehenden Gemütswallung zu thun. Die Jünger sind wie umgewandelt, zu gutem Werk geschickt. Sie dienen dem Fremdling, beherbergen, speisen und tränken ihn. Sie dienen den Brüdern noch an selbigem Abend. — Und dieser Verlauf ist eine Weissagung auf den unterrichtlich-erziehenden Einfluß der christlichen Volksschulen.

13. Sie erkennen den Herren.

Bedeutsam! Nicht der direkte Unterricht führte zur vollen Erkenntnis.

„So jemand will den Willen thun des, der &c., der wird inne werden, &c." — Unser Unterricht führe zum Dienen, im Dienen erschließen sich die Augen. Das unsere Hoffnung.

Der Vortrag fand bei den Anwesenden eine günstige Aufnahme; es wurde dem Referenten in mannigfacher Weise bezeugt. — Eine Debatte fand nicht statt, auch nicht einer begehrte sie.

Zweiter Vortrag.

„Wie ist das Studium der Pädagogik einzurichten, damit dasselbe dem Lehrer einen sichern Maßstab zur Selbstbeurteilung seiner erziehlichen und unterrichtlichen Thätigkeit giebt? — (Referent: Hauptlehrer Pfeffer in Widdert bei Solingen.)

Es kam nur der erste Teil des ausführlichen Aufsatzes zum Vortrage. Ich will versuchen, die Hauptgedanken hier wiederzugeben.

1. These: „Die Selbstbeurteilung seiner pädagogischen Thätigkeit ist für den Lehrer ein wirksames Förderungsmittel für die berufliche Tüchtigkeit."

Jedes Fortschreiten an Berufstüchtigkeit setzt stetige Selbsterkenntnis voraus. Wer sich für vollkommen hält, offenbart dadurch gerade am meisten seine Unvollkommenheit. Die Selbsterkenntnis geht hervor aus der rechten Selbstbeurteilung. Beurteilt wird der Lehrer von manchen Seiten, aber — wenn er nicht Selbstkritik übt, wird auch die fremde Kritik nicht den rechten, fördernden Einfluß auf die Fortentwicklung seiner beruflichen Tüchtigkeit gewinnen. Darum:

„Immer mehr Selbstgericht,
Dann kommst du immer mehr zum Licht."

Selbstbeurteilung setzt Selbstbeobachtung voraus. Diese bewahrt vor jenem toten mechanischen Schlendrian, der so leicht in die Schularbeit sich einschleicht.

Die Selbstbeurteilung zwingt den Erzieher, sich der Gründe seines Thuns fortwährend bewußt zu werden. Sie ist aber eine schwere Kunst, für jeden, am meisten für den Erzieher. Ist in anderen Berufsarten der Erfolg auch der Gradmesser für die Zweckmäßigkeit der Thätigkeit, beim Erzieher niemals. Auf ihn paßts:

„Und wenn die Blüten Früchte haben,
Dann haben sie mich längst begraben." —

Zudem wäre es bedenklich, ja gefährlich, das Urteil anderer als einen untrüglichen Maßstab zur Selbstbeurteilung anzusehen. Warum? Weil dann die Gefahr nahe liegt, nur für das Auge der Menschen, für den Schein zu arbeiten, in verkehrte Lehrwege gedrängt zu werden, die Demut zu verlieren.

Will der Lehrer feste und gewisse Tritte thun, so bedarf er eines „sichern" Maßstabes; den bietet das Studium der Pädagogik.

2. These: „Einen sichern Maßstab für die Selbstbeurteilung bietet die durch das Studium der Pädagogik erlangte Einsicht in eine vollständige und richtige pädagogische Theorie, sowie in eine dieser Theorie entsprechende Praxis."

Der Praktiker, welcher ohne eine begründete Theorie allein aufs Handeln gewiesen ist, entbehrt eines sichern Maßstabes; ihm entgehen die Erfahrungen vergangener Zeiten. Da zudem „Erfahrungen" an und für sich nichts beweisen, ja zu Trugschlüssen führen können, so muß darauf hingewiesen werden, daß wertvolle, wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen nur aus einem Gedankenkreise hervorgehen können, der theoretisch durchgebildet ist. Diese Theorie aber muß sein:

a) vollständig; — (läßt die Theorie an irgend einer Stelle eine Lücke, so darf auch die entsprechende Praxis nicht auf Vollkommenheit Anspruch erheben.)

b) richtig; — (geht die Theorie von falschen Voraussetzungen aus, so kommt sie zu falschen Resultaten.)

c) praktisch durchführbar; — (nimmt die Theorie auf gegebene Verhältnisse keine Rücksicht, so ist sie alles Wertes bar.)

Eine so geartete Theorie zu finden, dazu dient das Studium der Pädagogik. Andere Zwecke darf sich dasselbe nicht setzen.

3. These: „Die Theorie der Pädagogik wird gewonnen durch das Studium dreier Gruppen von pädagogischen Hülfswissenschaften; diese bilden ein Gegliedert, in welchem jeder Teil seine besondere Aufgabe und Bedeutung hat. Es sind dies:

a) Religion, Ethik und die sogenannten Kulturwissenschaften: sie fixieren das Ziel der pädagogischen Thätigkeit;

b) Psychologie: sie zeigt die Erziehungswege;

c) Geschichte der Pädagogik: sie dient der Psychologie als Beweis und Korrektiv. —

In Bezug auf das Erziehungsziel kann man den Menschen als Einzelwesen, aber auch mit Rücksicht auf seine künftige Stellung in der menschlichen Gesellschaft auffassen.

Der Einzelmensch soll sich zum Ideal der Persönlichkeit erheben. Auf dem Boden des Christentums ist die Idealpersönlichkeit unser Heiland, der gesagt hat: Lasset die Kindlein zu mir kommen!

Sieht man den Zögling als Glied der menschlichen Gesellschaft an, so gilt es, ihn für Familie, Gemeinde, Kirche und Staat so vorzubereiten, daß er fähig wird, an den diesen Kreisen zugewiesenen Aufgaben nach dem Maße seiner Kraft mitzuarbeiten. Der Zögling soll „zu allem guten Werke geschickt werden."

Darf der Erzieher die Hoheit dieser Aufgabe niemals aus den Augen verlieren, so folgt daraus die absolute Notwendigkeit und Richtigkeit der

4. These: „Die Arbeit an dem Wachstum des eigenen inwendigen Menschen ist für den Lehrer ein wesentliches Stück des pädagogischen Studiums."

Die Psychologie zeigt nun die Erziehungswege. Daß psychologische Studien für den Lehrer notwendig sind, wer wollte das bestreiten? Untersucht nicht der Landmann die Beschaffenheit seines Ackerbodens und bemißt darnach die Behandlung desselben? — Dem Erzieher aber ist ein edlerer Acker zugewiesen; einer unverzeihlichen Sünde machte er sich schuldig, wollte er diesen Acker nicht gründlich kennen lernen.

Der Pädagoge hat aber auch die Grenzen zu bestimmen, innerhalb welcher sich sein psychologisches Studium halten muß. Auszuschließen hat er alles, was in das Reich der philosophischen Spekulation gehört. Erfahrungsseelenkunde mit stetiger Rücksichtnahme auf die Aufgaben der Erziehung, das thut dem Pädagogen not.

Darum fordert die

5. These: „Das Studium der Psychologie muß von pädagogisch-praktischen Gesichtspunkten geleitet werden, sich aber von spekulativen Untersuchungen möglichst fern halten."

Wie man die Naturgeschichte nicht aus Büchern lernt, sondern durch Betrachtung von Himmel und Erde, Eiche und Buche, so wird uns auch das Wesen des menschlichen Geistes nicht verständlich durch tote Formeln und Sätze eines Lehrbuches, sondern durch die Beobachtung psychischer Thatsachen, durch aufmerksames Lauschen auf die Lebensregungen der Seele. Darum benutze der Lehrer alles, was er sieht, erfährt, liest, hört, arbeitet, wodurch er sich im Verkehr mit Menschen bereichert; er treibe seine psychologischen Studien praktisch anschaulich; das Verständnis wird dann nicht ausbleiben. Zudem muß noch eins nachdrücklich betont werden: Psychologische Wahrheiten müssen auf sämtlichen Gebieten der pädagogischen Thätigkeit ihre Anwendung erhalten. Da ein nach pädagogischen Rücksichten bearbeitetes Lehrbuch der Psychologie augenblicklich noch fehlt, so empfahl Referent vor allem das Studium pädagogischer psychologischer Monographien z. B.

Dr. Lange: Über Aperzeption;

Dörpfeld: Denken und Gedächtnis; — ferner: Die schulgemäße Entwicklung der Begriffe.

In diesen Sätzen ist der Inhalt der 6. These angegeben. Es erübrigt noch die

7. These: „Wie für das Amtsleben des Lehrers überhaupt, so ist auch für sein pädagogisches Studium ein Zusammenarbeiten mit gleichstrebenden Amtsgenossen von großer Wichtigkeit.“ — — Wer möchte es leugnen? Referent sagt hierzu: Je reicher ein Berufsleben ist an niederbeugenden Erfahrungen, an Erlebnissen, die kleinmütig und verzagt machen, an Vorkommnissen, denen der Einzelne ratlos gegenüber steht, an Gefahren, auf Irr- und Abwege zu geraten, desto notwendiger ist der innige Zusammenschluß derer, die in solchem Beruf arbeiten. —

Versammlung nahm diese an Gedanken so reiche, in der Durchführung so gelungene anregende Arbeit mit lauten Beifallsbezeugungen entgegen.

Eine Debatte lehnte sich an, bot aber wenig Anregendes. Sie war der Wichtigkeit des Themas nicht entsprechend.

Dritter Vortrag.

„In welcher Weise ist Schillers Lied von der Glocke in der ersten Klasse mehrklassiger Volksschulen zu behandeln, um die in demselben liegenden Bildungselemente wirksam zu machen?“ — (Referent: Rektor Eichholz in Solingen.)

Wie schon beim zweiten Vortrage, so häufen sich auch bei diesem die Schwierigkeiten, um in einem Protokoll dem Referenten und den Lesern gerecht zu werden; dem Referenten insofern, da doch gezeigt werden soll, wie letzterer sein Thema gefaßt und durchgeführt habe, — den Lesern, da ihnen am wenigsten mit einem tabellarischen Inventar der Arbeit gedient sein kann. — Ich will mich bemühen, so viel möglich beiden gerecht zu werden.

Der Vortrag zerfällt in drei Hauptabschnitte. Im ersten Abschnitt bietet Referent sieben einleitende Vorbemerkungen. Sodann folgt im zweiten Teil eine fortlaufende Darstellung des Gedichtes unter folgenden Überschriften:

A. Einleitung:

1. Art und Weise des Schaffens.
2. Bestimmung der fertigen Glocke.

B. Gemälde aus dem menschlichen Leben:
1. Die Taufglocke. — Die Jugend.
2. Die Hochzeitsglocke. — Das Familienleben.
3. Die Brandglocke. — Die Feuersbrunst.
4. Die Totenglocke. — Gestörtes Familienglück.
5. Die Abendglocke. — Feierabend.

C. Schluß:
Glockenweihe.

Im dritten Abschnitte bietet Referent acht einzelne Thematas nebst Dispositionen, geeignet, um von den Schülern auf Grund der vorangegangenen Besprechung schriftlich bearbeitet zu werden.

Die wichtigsten Vorbemerkungen deute ich zunächst an.

1. Die wesentlichste Aufgabe der Volksschule bei der Behandlung eines poetischen Stückes, wie das Glockenlied es ist, besteht darin, daß den Schülern die Poesie auch als Poesie überliefert werde. Ist das wohl möglich, wenn — wie es leider! oft geschieht, — „eingeteilt und zergliedert, wenn Satz um Satz, Vers um Vers unter das Seciermesser gelegt, wenn erklärt und wieder erklärt wird, selbst das Einfachste und Verständlichste?"

2. Da das Fundament, auf dem das ganze Gedicht aufgebaut ist, nämlich die technische Ausführung eines Glockengusses, dem Ideenkreise der Schüler vollständig fern liegt, so müssen hierüber zu allererst die nötigen Erläuterungen gegeben werden.

3. Im Glockenliede bedarf es keines Suchens nach einer Disposition. Der Dichter selber hat die einzelnen Teile scharf abgegrenzt.

4. Referent weist nach, warum er — gerade in unserer Zeit und in unseren Verhältnissen — die Gemälde „von der glücklichen Familie", vom „gestörten Familienglück", sowie „das Lob der Ordnung" besonders ausgedehnt habe.

5. Desgleichen giebt er die Gründe an, warum er Schillers „seelenvolle Schilderung des Erwachens der ersten Jugendliebe" nicht geeignet hält, vor 12 bis 14jährigen Schülern zu behandeln.

Die praktische Darstellung des Gedichtes will ich nun (mit einer dazu gehörenden Vorbemerkung) an einem Beispiel vorführen.

Vorbemerkung.

„Meine Hauptthätigkeit bei der Behandlung des Liedes habe ich in die Form eines an die Schüler gerichteten Vortrages gebracht. Dieser Vortrag soll erkennen lassen, in welchen Grenzen ich mich bewege sowohl bezüglich der Vermittelung des Inhaltes, als auch bezüglich der notwendigen Erklärungen von Wort und Sache. Es versteht sich dabei von selbst, daß ich bei der praktischen Ausführung vor Kindern nicht ausschließlich die vortragende Lehrform anwende, sondern daß auch hier, wie es in den meisten Lehrfächern der Fall ist, vortragende und fragende Lehrform ineinander fließen. Das Lesen der einzelnen Teile erfolgt erst nach der Besprechung."

Beispiel: Die Taufglocke. — Die Jugend.

„Wie „vom reinlichen Metalle rein und voll die Stimme schallt," so rein und voll ertönen auch die Freudenklänge im Schoße der Familie über die Gottesgabe eines Neugebornen. Und wenn nun die feierliche Aufnahme des Kindleins in den Bund der liebenden Gemeine — nach alter, frommer Sitte in dem Gotteshause — vollzogen wird, so verkündet vom Turme hernieder der Glocke

Feierklang die Freude laut. Was ihm das wechselnde Verhängnis bringen wird, welches Los dem geliebten Kinde beschieden ist, ob ein heiteres oder dunkles —, wer vermag den Schleier, der die Zukunft deckt, zu lüften?"

„Das Kindlein aber ruht sicher im Arme der liebenden und sorgenden Mutter."

„Doch wie so bald ist die sorgenlose Zeit der Kinderjahre dahin! Es tritt an den angehenden Jüngling die Aufforderung heran, einen Lebensberuf zu wählen. Während die werdende Jungfrau „in der Mutter bescheidener Hütte" verweilt, um in stillem Schaffen und Wirken der geliebten Mutter zur Seite zu stehen, stürmt er „aus dem stillen Hause, begleitet von der treusten Liebe Segen" hinaus in die Welt."

„Ade nun, ihr Berge! Du väterlich Haus!
Es treibt in die Ferne mich mächtig hinaus."

„Er lernt fremder Menschen Sitten, lernt anderer Schaffen und Streben kennen und kehrt endlich, der Heimat fast ein Fremdling geworden, zurück ins Vaterhaus." —

Diesem einen Beispiele lasse ich das entsprechende Thema nebst Disposition zur schriftlichen Arbeit folgen:

Die Kindheit.

a) Freude beim Eintritt des Neugeborenen in die Welt.
b) Taufe desselben.
c) Seine verhüllte Zukunft.
d) Treue Mutterliebe sorgt.

Hatte die Versammlung in größter Stille der Zeichnung des Glockenliedes gelauscht, so dankte dieselbe am Schluß in lebhafter Weise. Konferenz verzichtete gern auf eine Debatte.

Für die Mitglieder der Konferenz habe ich, zur Vervollständigung des Gesamtbildes, noch einige Mitteilungen hinzuzufügen.

Konferenz ließ den leider! erkrankten und darum abwesenden Herrn Rektor Dörpfeld in Gerresheim auf telegraphischem Wege herzlich begrüßen; wählte in den Vorstand für 1884—1886 die Herren

Hauptlehrer Schumacher-Solingen,
„ Kielmann-Barmen;

bestimmte, daß in 1884 zwei Konferenzen stattfinden sollen und zwar eine Halbtagskonferenz im Juli, eine Tageskonferenz in den Weihnachtsferien, beide in Vohwinkel.

Herr Hauptlehrer Bräker-Lüttringhausen, der langjährige Präses der Konferenz, gedachte während des Mittagessens in freudigster Weise Sr. Majestät, unseres Heldenkaisers, dankte namens der Versammlung den Referenten für ihre mannigfache Anregung, die sie gebracht, — schloß endlich die Konferenz gegen 6 Uhr mit einem herzlichen „Auf Wiedersehen!" —

* *
*

Nachbemerkung. — Noch bevor es dem Schreiber dieses Protokolls vergönnt war, die Feder anzusetzen, um den Lesern des Ev. Schbl. einen Bericht über die diesmaligen Verhandlungen zu liefern, vernahm er verschiedene Urteile über den Verlauf des Tages. Ihrer möchte ich zum Schluß auch noch gedenken.

Von mehrfachen Seiten hörte ich aussprechen, daß der Verlauf der Konferenz im Hinblick auf die gebotenen Vorträge ein überaus schöner gewesen sei.

Nicht so ganz günstig lauteten die Zeugnisse, die sich in der Elberfelder und Barmer Zeitung und in der Preuß. Lehrerzeitung fanden. In der That, gar sonderbare Referenten präsentierten sich dort.

Der eine berichtete z. B., daß von dem dritten Aufsatze wegen Mangel an Zeit nur das Thema verlesen worden sei, während doch die umfassende Arbeit zum Vortrag gekommen und schließlich die freudige Aufnahme durch lebhaften Beifall bezeugt worden war.

Ein zweiter Berichterstatter übt seine kritische Feder. So spottet er z. B. darüber, daß nach dem ersten Vortrage keine Debatte stattgefunden, mit dem Zusatze, daß ein großer Teil der Versammlung eine solche gewünscht habe. Thatsache ist aber, daß auf die Anfrage des Vorsitzenden, ob eine Debatte stattfinden solle, nicht einer den Wunsch nach derselben aussprach. Woher mag nun dieser Referent die Kenntnis von „den vielfachen Wünschen der Versammlung" gewonnen haben? Wird in einer Konferenz auf ausdrückliches Befragen auch nicht eine Stimme für eine Debatte laut, so macht eine nachträgliche öffentliche Kritik über das Fehlen der Debatte zum mindesten einen sonderbaren Eindruck.

Derselbe Recensent klagt hinsichtlich des zweiten Vortrages einmal über die zu breite Einleitung, sodann die „einseitige" (etwa Herbartische?) Stellung des Referenten. Ich frage: wenn diese Klage in der Debatte auch nicht mit der leisesten Andeutung laut geworden ist, — wenn zudem ein Zeitungsbericht nicht den Raum beanspruchen darf, kritische Urteile auch einigermaßen zu begründen; woher nimmt der Berichterstatter das Recht, in derartig unmotivierter Weise öffentlich sich auszulassen? Hoffentlich wird in der nächsten Konferenz die dann tagende Versammlung die Zeit finden, ein solches Verfahren mit dem rechten Namen zu bezeichnen.

Dies umsomehr, da derselbe Kunstrichter sich bewogen gefunden hat, von höchster Höhe herab dem dritten Vortrage einen Prüfungsvermerk anzuhängen, dahin lautend: „pädagogisch dürftig." Bleibt's nicht ein Rätsel, daß eine Versammlung von 80 Lehrern einen Vortrag mit lautem Beifall begrüßt, dessen Signatur doch „pädagogisch dürftig" sein soll? Wäre der Vorwurf auch nur im entferntesten berechtigt, übertrüge sich dann nicht dieselbe Signatur auf die ganze Versammlung, den Recensenten selbstredend mit eingerechnet, in noch höherem Maße?

Eine absprechende Kritik, die in der Versammlung nicht laut zu werden wagt und dann hinterher unter dem Schutze der Anonymität in öffentlichen Blättern sich breit macht und dazu ohne Begründung, ist überaus wohlfeil. Auf solche litterarische Fabrikate paßt nur das Prädikat, das einst ein Professor nach einer Industrieausstellung gewissen Gewerbeerzeugnissen gab: „billig und schlecht."

Die XIII. schlesische Prov.-Lehrerversammlung zu Breslau.

Alljährlich findet in den Pfingsttagen in Schlesien eine allgemeine Lehrerversammlung statt. Mit derselben sind die General-Versammlungen sowohl des schlesischen Pestalozzi-Vereins als auch des Provinzial-Lehrervereins verbunden. In diesem Jahre mußte, weil zu Pfingsten der deutsche Lehrertag in Görlitz sich versammelt, vom Pfingsttermine abgesehen werden und wurde genannte Versammlung deshalb für den 2. und 3. Osterfeiertag nach Breslau einberufen.

Am Nachmittage des zweiten Feiertages fand im großen Saale des Café restaurant die General-Versammlung des Pestalozzi-Vereins statt und wurde dieselbe von dem Vorsitzenden Taubstummen-Anstalts-Direktor Kratz aus Liegnitz um 4 Uhr eröffnet.

Demnächst begrüßte der Vorsitzende des Breslauer Pestalozzi-Vereins, Herr Mittelschullehrer Peuckert, die Versammlung, und der Vorsitzende dankte für den freundlichen Empfang. Nach Eintritt in die Tagesordnung erfolgte zunächst die Vorlesung des Jahresberichts durch den Schriftführer. Der Bericht ergiebt, daß auch das verflossene Jahr für die Gesamtlage des Vereins ein recht günstiges gewesen, und daß durch die den bedrängten Lehrerwitwen gewordenen Unterstützungen wiederum viel Leid und Kummer gemildert worden ist. Von seiten des Provinziallandtages erhielt der Verein in dankenswerter Weise abermals eine Subvention von 1000 Mark. Der Provinzialverband zählte im vergangenen Jahre 67 Zweigvereine. Die Gesamtmitgliederzahl derselben beträgt 6869, gegen das Vorjahr ein Mehr von 237. Hiervon sind 4360 Lehrer und 2504 Nichtlehrer. Der Religion nach sind 4856 evangelische, 1819 katholische und 193 jüdische Mitglieder. Die aus den Mitgliederbeiträgen erzielte Einnahme beträgt 14 960 M., hiervon zahlen die Lehrer 8079, die Nichtlehrer 6882 M. Die außerordentlichen Einnahmen, herbeigeführt durch Veranstaltung von Konzerten, Erträge literarischer Unternehmungen, Vermächtnisse, Geschenke u. dergl., beliefen sich auf 2543 M., so daß die Gesamteinnahme die Höhe von 17 504 M. erreichte. Die Zweigvereine weisen ein Vermögen von 14 207 M. nach. Aus den erzielten Einnahmen wurden von seiten des Provinzialvereins 439 Witwen mit zusammen 9219 M. unterstützt und außerdem 25 außerordentliche Unterstützungen in der Gesamthöhe von 541 M. gewährt. Die Zweigvereine brachten aus den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln 7314 M. zur Verteilung. Der Bericht schließt mit dem Wunsche, daß dem schlesischen Pestalozzi-Vereine immer neue Freunde erwachsen mögen. Der Vorsitzende dankte dem Berichterstatter für seine mühevolle verdienstliche Arbeit und beantragte den Druck des Jahresberichts. Die Versammlung genehmigte denselben. Nachdem im weiteren der Kassirer des Provinzialvereins, Härtel-Liegnitz, den Kassenbericht erstattet und Rektor Reichert-Breslau namens der Rechnungsrevisions-Kommission über die erfolgte Revision der Rechnung berichtet hat, wird dem Kassirer dankend Decharge erteilt. Der nächste Gegenstand der Tagesordnung sollte die Beratung verschiedener, von den Vereinen zu Ratibor, Breslau und Striegau gestellter, eine Abänderung einzelner Paragraphen der Statuten bezweckender Anträge sein. Der Vorsitzende bemerkte, daß sich innerhalb des Vorstandes bereits seit längerer Zeit das Bedürfnis einer durchgreifenden Revision der Statuten fühlbar gemacht habe. Er empfehle daher, eine Kommission zu ernennen mit dem Auftrage, diese Revision vorzunehmen und das Resultat ihrer Beratungen der nächstjährigen Generalversammlung vorzulegen. Die Versammlung erklärte sich damit einverstanden und beschloß, daß zunächst den Zweigvereinen anheimgestellt bleibe, etwaige Wünsche und Anträge an den Provinzial-Vorstand zu richten, sowie, daß die Kommission das Resultat ihrer Beratungen den Zweigvereinen durch das Vereinsorgan, die „Schlesische Schulzeitung", spätestens bis Weihnachten mitteilen möge. Zu Mitgliedern der Kommission werden ernannt die Herren Kratz-Liegnitz, Peuckert-Breslau, Groß-Görlitz, Hänsel-Hirschberg, Friedrich-Striegau, Prüfer-Glogau, Engmann-Schweidnitz, Kreis-Oppeln und Reimann-Reichenbach. Hierauf schloß der Vorsitzende die Verhandlungen mit den besten Wünschen für das fernere Gedeihen des Vereins.

Dienstag früh bald nach 8 Uhr begann die General-Versammlung des Provinzial-Lehrervereins und wurde dieselbe durch den stellvertretenden Vorsitzenden Bürgerschullehrer Strolcke eröffnet.

Der von Töpler II. erstattete sehr eingehende Jahresbericht weist 97 Zweigverbände mit 2215 Mitgliedern nach, er konstatiert einen erfreulichen Aufschwung im Vereinsleben Schlesiens und die Erfolge der vorjährigen Versammlung zu Ratibor für die oberschlesische Vereinsthätigkeit. Bei den Behörden scheine sich teilweise eine bessere Meinung über das Vereinsleben Bahn gebrochen zu haben. — Hierauf wurde der Kassenbericht von Kunz-Breslau erstattet und die Rechnung dechargiert. — Es folgte sodann der Bericht über die Thätigkeit der im Vorjahre erwählten Jugendschriften-Kommission, welcher ein nur negatives Ergebnis zu verzeichnen hatte. Nach längerer Debatte, in der die Notwendigkeit der betreffenden Kommission nochmals betont wurde, übertrug die Versammlung die weiteren Schritte wiederum dem geschäftsführenden Ausschusse.

Hierauf folgte die Wahl der Vorstandsmitglieder für den Provinzial-, den Landes- und den deutschen Lehrerverein. Das Ausscheiden des um den Verein hochverdienten ersten Schriftführers Töpler II. aus dem geschäftsführenden Ausschusse wurde von der Versammlung lebhaft bedauert, an seiner Stelle wurde J. Hübner-Breslau gewählt.

Der deutsche Lehrertag zu Görlitz wird durch 8 Delegierte beschickt werden und wurden zu solchen außer 3 Mitgliedern des geschäftsführenden Ausschusses gewählt: Weise-Görlitz, Grabs-Glogau, Jeutner-Salzbrunn, Bernhard-Tarnowitz, Kreis-Ratibor.

Gegen ½11 Uhr erfolgte die Eröffnung der „allgemeinen Versammlung", welche von ungefähr 500 Personen besucht war. Der Vorsitzende, Hauptlehrer Töpler I, begrüßte die Versammlung mit einer eindringenden, von warmer Liebe für die Schule und deren heilige Sache durchwehten Ansprache. — Als Vertreter des Posener Provinzial-Lehrervereins waren die Herren Baumhauer und Zöllner-Posen erschienen und überbrachte ersterer die Grüße der Nachbarprovinz.

Hierauf wurden auf Beschluß der Versammlung telegraphische Grüße an Herrn Kultusminister von Goßler und ferner an die zu gleicher Zeit in Duisburg tagende rheinische Provinzial-Lehrerversammlung entsendet. — Sodann ergriff der Vorschullehrer a. D. Sturm aus Breslau das Wort und erstattete den Kassenbericht über die Wilhelm-Augusta Stiftung in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Kuratoriums. Die Einnahme des Vorjahres betrug 516,47 M., die Ausgaben 201,80 M., der Gesamt-Vermögensbestand 7794,96 M. Die Mitglieder des bisherigen Kuratoriums wurden per Akklamation wieder gewählt.

Es folgten nunmehr die Vorträge, welche den wichtigsten Teil der Beratungen der allgemeinen Versammlung bildeten. Den 1. Vortrag hielt Mittelschullehrer Grabs-Glogau über „Welches ist die zweckmäßigere Schulart, die ungeteilte einklassige oder die Halbtagsschule?" Eingangs wies Redner darauf hin, welche Gründe für die einklassige Schule, gegen die Halbtagsschule d. i. die von einem Lehrer in 2 gesonderten Klassen unterrichtete Dorfschule, geltend gemacht werden. Sodann führte derselbe aus, daß der in einer der bez. Schulgattungen unterrichtende Lehrer dieselben nicht anerkennen könne, er müsse zu einem Gegner der einklassigen Schule wenden, und zwar aus folgenden Gründen. Die Menge der Abteilungen, in welche sämtliche 8 Jahrgänge der Schüler zu Lerngruppen vereinigt werden müssen, macht sowohl die angemessene Beschäftigung

aller, als auch die Erhaltung der Ruhe, Ordnung und Sammlung außerordentlich schwer. Noch ungleich schwieriger sei die Erteilung des Unterrichts in den bez. Schulen, und zwar nicht allein, wenn der Lehrer ein Anhänger des erziehenden Unterrichts sei, sondern auch dann, wenn er die Hauptaufgabe des Unterrichts in der Darbietung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten erblicke, was der Vortragende an einem Beispiele deutlich veranschaulichte und dann noch psychologisch begründete. Ein Auskunftsmittel gebe es allerdings, doch das sei ein trostloses, nämlich der Mechanismus im Unterrichte. Wo der herrsche, werde das ausgefahrene Geleis der Praxis jedes Jahr aufs neue befahren, Tag für Tag drehe sich das große Schwungrad in gleicher Weise weiter und man begnüge sich, wenn es surre und schnurre; niemand sei bedauernswerter als mechanische Lerner, denn solcher Unterricht mache stumpf und urteilslos, er verdumme. — Von der einklassigen Schule gelte noch immer, was Seminardirektor Goltzsch schon 1851 gesagt habe: sie nimmt dem Lehrer die Amtsfreudigkeit, da sie ihm die nur bei ausgezeichneter Begabung lösbare — Referent behauptete demgegenüber „die unlösbare" — Aufgabe stellt, Kinder des verschiedensten schulpflichtigen Alters gleichzeitig zu unterrichten. Wenn schon der übliche Unterricht, dem bekanntlich bei seinem Thun der höhere Gesichtspunkt: wie sind die Kenntnisse in religiös-sittliche Bildung umzusetzen? abgehe, die einklassige Schule als eine ganz unzweckmäßige Organisation bekämpfe, so sei leicht vorauszusehen, daß die Anhänger der Erziehungsschule, welche einen nicht im Dienst der Charakterbildung stehenden Unterricht gar nicht als Unterricht anerkennen, ein wenn möglich noch härteres Urteil über diese Schulart fällen. — Anknüpfend an ein Wort Otto Funkes „Kinder sind keine Kolli und wollen auch nicht als Kolli behandelt sein", sondern „jedes Kind ist ein Original und will als solches behandelt sein" führte Redner dann weiter aus, daß in der einklassigen Schule die Individualität unmöglich berücksichtigt werden und deshalb auch der Unterricht in derselben den Charakter des erziehenden Unterrichts nicht annehmen könne. Durch die Menge der Abteilungen werde die Kraft des Lehrers derartig zersplittert, daß letzterer auch die von der Schulhygiene gebotene Rücksicht auf den Körperzustand seiner Schüler nicht nehmen könne. Dagegen sei die zweiklassige oder Halbtagsschule eine zweckmäßigere Einrichtung. Die gegen dieselbe erhobene Einwendung, daß infolge der Verkürzung der täglichen Unterrichtszeit für das einzelne Kind die Verrohung des Schülers begünstigt werde, sei nicht stichhaltig. Schließlich wies Redner noch nach, daß auch wichtige praktische Erwägungen für die Halbtagsschule ins Gewicht fallen. Er schloß ungefähr mit den Worten: Die Landschule habe in erziehlicher Hinsicht Wesentliches vor der Stadtschule voraus, namentlich daß die Schüler meistens 8 Jahre lang in den Händen eines und desselben Lehrers bleiben, wodurch nicht allein die Kontinuität der Schularbeit gesichert erscheine, sondern auch die Möglichkeit für die Entstehung eines innigen Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern gegeben werde, was für die Charakterbildung hochwichtig sei. Trotzdem könne die Dorfschule die ihr gestellte große Aufgabe nicht lösen, solange alle Kinder des verschiedensten Alters gleichzeitig in einem Raume unterrichtet werden müßten.

Die zu diesem Vortrage gestellten Thesen wurden en bloc einstimmig angenommen.

Den 2. Vortrag hielt Seminarlehrer Kiesel-Oels über: „Zeitgemäße Forderungen an den Betrieb des naturkundlichen Unterrichts."

Auf eine grundsätzliche Reform dieses Unterrichtsgegenstandes will der Vortragende durchaus nicht hinwirken, da der naturkundliche Unterricht überhaupt noch auf schwankenden Füßen steht. An der Selbständigkeit der realistischen Fächer sei unter allen Umständen festzuhalten; die Naturkunde gehört in das organische Ganze und darf nicht als Anhängsel behandelt werden. Sie besitzt einen eigenartigen Bildungswert, der durch ein anderes Fach nicht ersetzt werden kann. Auch der materielle Bildungswert ist nicht hoch genug zu schätzen, doch darf das Nützlichkeitsprincip nicht in erster Linie betont werden. Das bloße Beschreiben und Schematisieren ist nichts weiter als Verbal-Realismus; Hauptsache bleibt die sinnige Natur-, die verständige Welt- und Lebensanschauung. Bei der Auswahl sind unter allen Umständen Objekte mit typischem Charakter ins Auge zu fassen. Exkursionen mit der ganzen Schulklasse sind schwer durchführbar und haben keinen sonderlichen praktischen Wert. Andere Rücksichten als die auf die Fachwissenschaft, beispielsweise auf den sogenannten Gesinnungsunterricht, sind nicht im ersten Grade maßgebend. Unmittelbare Anschauung ist unersetzlich; in Anschauungsmitteln gehe man nicht zu weit. Die einfachsten Vorgänge in der Chemie müssen berücksichtigt werden, da sie das Leben erfordert. Der Leitfaden muß sich dem mündlichen Unterrichte anpassen; er darf nicht kompendiarisch, sondern muß anschaulich, ausführlich und leicht verständlich gefaßt sein. Die Kinder müssen sich auch darin im Lesen üben können.

In der darauf folgenden Debatte ergriff Grabs-Glogau das Wort und wendete sich gegen einzelne Auslassungen des Redners, nach welchen die Lehren Herbarts im allgemeinen, die Idee der formalen Unterrichtsstufen im besonderen bei dem Hörer in falschem Lichte erscheinen mußten; er betonte besonders, daß es eine unrichtige Meinung sei, die Herbartianer hätten längst Bekanntem nur neue Namen gegeben. Sodann trat er der Ansicht entgegen, als ob der in den Schulen eingeführte Lehrplan ein Organismus, ein „organisches Geglieder" sei, während es doch nur, wie Dörpfeld in seiner Schrift „Zwei dringliche Reformen" nachgewiesen, ein bloßes Aggregat, einen „puren Haufen von Lehrgegenständen" darstelle. Seminarlehrer Vogel wendete sich gegen das übermäßige Betonen der naturkundlichen Fächer, die anderen Fächer verlangten auch ihre Rechte und dürften nicht zurückgesetzt werden. Der Referent verwahrte sich gegen die Annahme, als ob er ein Gegner der Herbartschen Pädagogik sei und bestätigte, daß der Lehrplan noch weit entfernt sei, ein organisch gegliedertes Ganze darzustellen. Stadtschul-Inspektor Dr. Handloß sprach die Hoffnung aus, daß eine entschiedene Wendung zum Bessern gewiß eintreten werde und wies nach, wie besonders die Geographie berufen sei, als Bindeglied zwischen den getrennten Lehrgegenständen zu dienen.

Die vom Referenten gestellten Thesen wurden en bloc angenommen.

Schuldirektor Otto W. Beyer aus Kahla in Thüringen, der als Gast der Versammlung beiwohnte, empfahl sodann den Besuch des Leipziger Kursus für Handfertigkeitsunterricht und überreichte ein diesbezügliches Empfehlungsschreiben des Professors Biedermann in Leipzig. — Hauptlehrer Winkler-Schreiberhau führte in kurzem Referat die Vorzüglichkeit der im Nebensaal ausgestellten flora artefacta der Versammlung vor Augen.

Obgleich die Zeit schon sehr vorgerückt war, beschloß die Versammlung, auch noch den letzten Vortrag zu hören. Kollege Fuhland-Königshütte sprach „Über die Anforderungen der Gegenwart an die Volksschule" und hatte seinem Referate folgende Sätze zu grunde gelegt:

I. Die Erziehung zum Arbeiten, zur Lust an der Arbeit muß eine Hauptaufgabe der Volksschule sein, weil Arbeitslust nicht nur ein Haupterfordernis volkswirtschaftlicher Wohlfahrt, sondern auch ein kräftiges Erziehungsmittel zur Sittlichkeit ist.

II. Die Jugend muß in dem und durch den gesamten Unterricht bei allen nur möglichen Gelegenheiten zum Denken, Nachdenken, sinnenden Betrachten, Berechnen, Selbstfinden, Erfinden, angehalten werden, weil diese Fähigkeiten eine Hauptbedingung für das glückliche Fortkommen in der gegenwärtigen Zeit sind.

III. Gleichwie eine Vereinfachung des Rechenunterrichts angeregt worden ist, muß auch der Sprachunterricht insofern vereinfacht werden, als eine der bis jetzt gebräuchlichen Schriftformen, die deutsche oder die lateinische, beseitigt wird. Die dadurch zu erübrigende Zeit komme einzelnen anderen Gegenständen, z. B. der Gesundheitslehre oder der allgemein formalen Bildung zu gute.

IV. Der Zeichenunterricht muß endlich überall nach den heutigen Ansprüchen des gewerblichen Lebens — unter welchen Formenschönheit und Handfertigkeit die wichtigsten sind — vervollkommnet und sorgfältig ausgebaut werden.

V. Die Volksschule muß allgemein werden, d. h. die Kinder aller Stände müssen bis zu einem gewissen Alter gemeinsam die Elementarschule besuchen, damit nicht durch die schon in die Jugend eingeimpften Standesunterschiede die socialen Gefahren vergrößert werden.

Auch dieser Vortrag fand eine beifällige Aufnahme, in die Beratung konnte jedoch der vorgerückten Zeit wegen nicht mehr eingetreten werden. — Der Vorsitzende Töpler I schloß hierauf die Versammlung mit herzlichen Dankesworten und Segenswünschen. Auf die Teilnehmer hatte diese Versammlung einen recht günstigen Eindruck gemacht. Sowohl die Referate selbst als auch die Sachlichkeit der Debatten, die Ausdauer bei den Verhandlungen und die von den Hunderten bewiesene Würde und Teilnahme haben der schlesischen Lehrerwelt ein ehrendes Zeugnis ausgestellt. Künftiges Jahr soll die Versammlung zu Pfingsten in Striegau tagen.

Berichtigung und Ergänzung

der Chr. Wächterschen „Mitteilung“ „zu Nutz und Frommen pädagogischer Schriftsteller und solcher, die es werden wollen“ (vergl. S. 208 dieser Blätter von 1884).

(Von A. Sprockhoff, Seminarlehrer in Berlin.)

Herr Wächter schreibt: „In Heft 6 der pädag. Blätter von Kehr recensierte H. Spr. nicht weniger als 106 naturwissenschaftliche Werke, am eingehendsten und lobendsten seine eigne Anthropologie, sehr wegwerfend und unbegründet meine Zoologie.“ — Auf diesen Angriff habe ich nur zu erwidern, daß es doch wohl etwas ganz anderes ist, wenn es in den betreffenden Blättern heißt: „Naturwissenschaftlicher Litteraturbericht“, und wenn dann alle, im Laufe eines Jahres erschienenen Werke, soweit sie sich auf den naturwissenschaftlichen Unterricht beziehen, in übersichtlicher Anordnung „angezeigt und mit einem kurzen, auf sachlicher Prüfung beruhenden Urteil versehen“ werden, wenn also eine Jahresarbeit nicht brockenweise, sondern übersichtlich im Zusammenhange gebracht wird! —

Daß unter einer solchen Anzahl litterarischer Produkte viel Mittelgut und manches von noch geringerem Werte sich findet, weiß ein jeder, der sich ein wenig um diesen Zweig der Litteratur kümmert; aber nicht so allgemein bekannt dürfte es sein, daß nicht nur viele Autoren, sofern das Urteil über ihr Werk nicht eitel Lob enthält (z. B. Herr Chr. Wächter!), sondern auch (wenn die Verfasser verständig sind) sogar schon die Verleger einem solchen „rücksichtslosen Kritiker" zu Leibe gehen wollen — natürlich nicht mit sachlichen, sondern mit rein persönlichen Gründen; daß sie z. B. die Redakteure vor solchen Mitarbeitern warnen, da dieselben dem betreffenden Blatte nur Schaden brächten ꝛc. ! ! —

Ich habe schon wiederholt an der gedachten Stelle betont, daß eine jede Beurteilung, namentlich **Ver**urteilung der Arbeit eines Mannes, der sein bestes bietet, eigentlich eine Gegenarbeit sein müsse, daß das aber innerhalb eines beschränkten Raumes doch unmöglich zur Ausführung gebracht werden könne, und daß darum nach wie vor ein kurzes, sachliches Urteil genügen müsse; aber immer wieder wird das Unmögliche verlangt. Und wenn sich nun der Recensent einmal irrt, was ja wohl vorkommen kann (bei dem Wächterschen Buche ist dies aber durchaus nicht der Fall!), was kann denn das einem wirklich guten Buche schaden? Hier gilt doch auch: Ist es gut, „so wirds bestehn", taugt es nichts, „wirds untergehn!"

Was habe ich denn aber von dem Wächterschen Leitfaden gesagt? Hier steht es wörtlich aus Heft 6 der Kehrschen Blätter: „Ein Schulbuch mit so vorzüglicher Ausstattung, wie das Wächtersche, in welchem die nach der Seite hin ohnedies rühmlichst bekannte Verlagsanstalt wirklich außergewöhnliches leistet, möchte man schon dieses vorteilhaften Umstandes halber ohne weiteres empfehlen! Denn ich spreche es offen aus: Es liegen nicht zu unterschätzende erziehliche Momente selbst in einem saubern und gefälligen Äußeren der Schulbücher, und das sollte namentlich für Mädchenschulen eine viel größere Beachtung erfahren. Aber „der Rock macht nicht den Mann", das darf auch nicht vergessen werden. Inhaltlich kann das Buch für Mädchenschulen durchaus nicht zusagen: eine zweibändige Zoologie von mehr als vierthalbhundert Seiten, in welcher außer durch einige Gedichte in keiner Weise speciell für Mädchenbildung besonders beachtenswerte Momente ausreichend gewürdigt werden, das ist des Guten zu viel. Zwar will der Herr Verfasser, daß seine Zoologie auch den Bedürfnissen anderer Anstalten, „Mittelknabenschulen und verwandten Lehranstalten", entspreche, aber das geht eben nicht gut; Mädchenschulen verlangen entschieden eine eigenartige Behandlung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffes. Leider muß ich es mir versagen, diese Gedanken hier weiter auszuführen, ja ich darf es mir an dieser Stelle nicht einmal gestatten, die angedeuteten Mängel in dem Wächterschen Buche nachzuweisen; nur Eins will ich beispielsweise anführen. Das bekannte schöne Bild „Verdauungswerkzeuge eines Raubkäfers", das bei speciellem Betriebe der Anatomie und Physiologie der niederen Tiere so gute Dienste zu leisten imstande ist, erscheint in einem „für Mädchenschulen" bestimmten Buche mindestens überflüssig; denn selbst wenn man Mädchen auch über den „Kaumagen" und über den „Chylusmagen mit den Blindsäcken" belehren wollte, so wird man doch billig Abstand nehmen müssen von den „Harnkanälen" und den „Fortpflanzungsorganen". Diese aber stellt das genannte Bild auch dar, und es nützt wenig, wenn dafür die nichtssagenden Bezeichnungen „Malpighische Gefäße" und „Drüsen" angewendet

werden; ein denkendes Kind wird sich wenigstens sagen: wozu soll ich denn diese Namen merken? — Ähnlich verhält es sich mit anderen Darstellungen, auch mit einigen Gedichten. Bei der Besprechung des Löwen aus Freiligraths „Löwenritt" zu citieren, halte ich wenigstens für bedenklich. Und dann das „Methodische" an dem „Leitfaden"! Ei, ei; wer wird z. B. mit dem Schimpansen, Wolfe, Löwen, Bären, Seehund 2c. beginnen? — Doch ich muß abbrechen. Nur noch die Erwägung: Wenn an der Altonaer höheren Mädchenschule „dem zoologischen Unterrichte fünf Winterhalbjahre und ein Sommerhalbjahr mit je 2 Stunden wöchentlich zugewiesen sind", wieviel Zeit kommt da auf die für Mädchen viel interessantere Botanik, auf die für Mädchen höchst wichtige Anthropologie mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheitspflege, auf die nicht nur wichtige Bildungsmomente, sondern auch sehr nützliches Wissen bietende Mineralogie, auf Physik und Chemie?" —

Das nennt H. Wächter eine „sehr wegwerfende" und „unbegründete" Beurteilung; er schreibt „Bemerkungen", welche über acht enggeschriebene Seiten füllen, und in denen er sich eigentlich nur in Schimpfereien und Beleidigungen gegen mich ergeht, dabei stoppelt er einige günstiglautende Sätze (die er aus dem Zusammenhange herausreißt!) aus andern Recensionen zusammen und wünscht, daß dieser Skandal so ohne weiteres durch die pädagogischen Blätter veröffentlicht und verbreitet werde. Die Absicht, Hände voll Schmutz mir ins Gesicht zu werfen, um dann durch Verbreitung zurechtgemachter günstiger Recensionen im Trüben fischen zu können, war zu sehr verraten, als daß sie nicht hätte erkannt und verhindert werden sollen. Indeß H. Christian Wächter weiß Rat: Er spielt den unrecht Leidenden und trägt den Skandal durch Veröffentlichung seiner „Mitteilung zu Nutz und Frommen" 2c. in dem letzten Hefte dieser Blätter in ganz andre Kreise, indem er dabei gleichzeitig die faktischen Verhältnisse dem beabsichtigten Zwecke entsprechend verdreht.

Unter solchen Umständen habe ich hier in aller Kürze nur zu erklären: Es ist falsch, wenn H. W. behauptet, daß die Veröffentlichung seiner „Bemerkungen" und meiner Antwort mit Rücksicht auf ihn und auf die Verlagsanstalt unterbleiben sollte (cf. Abs. 4); nur die billige Rücksicht auf die Leser der pädagogischen Blätter war entscheidend. Es ist falsch, wenn H. W. die Meinung verbreitet, daß der Abdruck nicht erfolgte, weil meine Antwort öffentlichen Anstoß und Ärgernis verursachen werde; **er** mit seinem maßlosen Geifern über meine unbedeutende Person ist die Veranlassung. Es ist falsch, wenn H. W. sagt, ich hätte meine Anthropologie am eingehendsten und lobendsten recensiert; ich habe ausdrücklich erklärt, „daß ich über meine Arbeit jedes eigne Urteil zurückstelle" (und es folgen dann nur einige Sätze von Virchow, Esmarch und Schultze, welche zufällig genau so viel Raum einnehmen als mein Urteil über H. W. Leitfaden). Es ist aus dem Zusammenhang gerissen, entstellt und falsch, was H. W. aus meinem privaten Briefe mitteilt, und gerade diese Art charakterisiert Herr Christian Wächter am allerbesten; denn man denke: Was in meinem privaten Briefe betreffs der von ihm in geeigneten Sätzen herbeigezogenen Recensionen gesagt ist, nämlich daß die Herren Recensenten dann (d. h. nach meiner ausführlich motivierten Beurteilung) zusehen mögen, wie sie ihr Urteil werden aufrecht erhalten können, bezog sich nur auf zwei, damals von H. W. zur Veröffentlichung resp. Gegenbeurteilung mit eingesandte Re-

censionsauszüge, nämlich auf die in der Hamburger Reform (die übrigens — zur Ehre des Herrn Recensenten sei es gesagt! — durch H. W. Citat durchaus entstellt wird) und auf die in der Litteratur-Beilage zur Berliner pädagogischen Zeitung; erst später kam auch noch die von Prof. Rothe in Wien dazu. Und was macht Herr Christian Wächter? Er zeichnet den aus meinem Briefe zurechtgemachten Passus „durch dieses Anstreichen mit Blaustift" aus und — versendet das so präparierte Blatt an solche Recensenten, welche sein Buch günstig beurteilt haben, damit dieselben Kenntnis erhalten von der „öffentlichen Beleidigung" des bösen Sprockhoff und — „geeignete Schritte" gegen mich unternehmen. Ich habe wirklich schon Briefe bekommen „mit dem gefälligen Ersuchen", „die Sache klar zu stellen", eventl. „öffentlich zu widerrufen." Es rühren aber — und das ist das Charakteristische für Herrn Wächter! — die Briefe von Personen her, deren Recensionen mir gar nicht bekannt sind, die H. W. auch gar nicht mit eingesandt hatte, die also auch hier in keiner Weise in Betracht kommen können; indes H. W. macht sie auf eine (von ihm herrührende und von ihm veröffentlichte) „Beleidigung" aufmerksam, um gegen mich aufzureizen. Ist das etwas anderes als pure Hetzerei, und skandalöse Händelsucht? Ist das eines Mannes würdig? —

Zu „Nutz und Frommen" aller Recensenten „und solcher, die es werden wollen", erinnere ich daher zum Schluß auch nur an den allgemein verbreiteten Grundsatz, der wohl auch Herrn Wächters Handlungsweise bestimmt: Lobt jemand, dann ist derselbe ein guter Mensch; tadelt er aber, dann — — „schlagt ihn tot, den Hund, 's ist ein Recensent!" (Goethe).

Wer sich übrigens für diesen unerquicklichen Disput interessiert, der sei darauf aufmerksam gemacht, daß das nächste Heft der Kehrschen pädagogischen Blätter (Heft 4) die ganze Geschichte in aller Ausführlichkeit bringt — Herrn Wächters „Bemerkungen" und meine Antwort, und **dann** mögen die geneigten **Leser** urteilen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Biblische Geschichte für die evangelischen Schulen des Großherzogtums Hessen. Darmstadt. Verlag von Johannes Waitz. 1884. VII u. 284 S. 8° roh 80 Pf. geb. 1 Mk.

Die vorliegende bibl. Geschichte ist nicht die Arbeit eines einzelnen Pädagogen oder Theologen, der aus irgend einem subjektiven Beweggrund die große Anzahl der vorhandenen bibl. Geschichten mit einer neuen vermehrt hätte; sie ist vielmehr hervorgegangen aus mehrjähriger vereinter Thätigkeit und geprüft worden von verschiedenen Kommissionen, zuletzt durch die Landessynode gebilligt. Als sich nämlich vor einigen Jahren die Synode für Bearbeitung und Einführung einer neuen bibl. Geschichte erklärte, berief das Oberkonsistorium eine Kommission zur Bearbeitung einer solchen. Der Hauptredakteur derselben war ein seminaristisch und akademisch gebildeter Geistlicher, der auch einige Zeit Schule gehalten und später als Kreis-Schulinspektor fungiert hatte (Freiensehner, der Herausgeber von Curtmanns Pädagogik). Das von dieser Kommission bearbeitete Manuskript wurde von den einzelnen Gliedern des engeren und erweiterten Oberkonsistoriums geprüft und in gemeinschaftlicher Sitzung mit Berücksichtigung der gemachten Bemerkungen festgestellt. Nachdem nun auch die Ober-

schulbehörde nichts gegen die Einführung in den evangelischen Schulen einzuwenden gefunden hatte, gelangte die Arbeit an die Landessynode. Diese wählte einen Ausschuß von 5 Mitgliedern, darunter einen Seminardirektor, einen Volksschullehrer, einen Dekan, der Mitglied einer Kreis-Schulkommission ist, und zwei andere Geistliche. Dieser Ausschuß fällte ein überaus günstiges Urteil über dieselbe. Als Vorzüge hob er hervor, daß die Bibelsprache durchweg beibehalten worden sei, ohne sich sklavisch an dieselbe zu binden; man habe kleine Änderungen eintreten lassen, wo solche wegen des Verständnisses oder aus anderen Gründen nötig oder wenigstens wünschenswert gewesen seien. Namentlich billigte es der Ausschuß, daß man die derbere Bibelsprache, wo unsere Zeit eine decentere Ausdrucksweise für sexuelle Verhältnisse verlange, vermieden habe. Hier und da sei man vielleicht hierbei etwas zu weit gegangen. Den von einigen Laien-Mitgliedern des erweiterten Oberkonsistoriums geäußerten Wünschen, anstößige Erzählungen wie David und Bathseba u. a. m. wegzulassen, konnte der Ausschuß nicht beistimmen, indem er erklärte, gerade in diesen Erzählungen werden bei zweckmäßiger Behandlung Mittel geboten, vor dergleichen sittlichen Verirrungen zu warnen. Die Kinder müßten allerdings mit Vorsicht und pädagogischer Klugheit angeleitet werden, solche Erzählungen richtig beurteilen zu lernen. Sie sollten ja in der Bibel selbst lesen und es sei viel schlimmer, wenn sie ganz unvorbereitet solche Erzählungen zu lesen bekämen. Es gäbe allerdings Erzählungen wie das Verhalten von Lot, da er den Sodomitern seine Tochter preis geben wollte, das Verhalten dieser Töchter ihrem trunkenen Vater gegenüber, die Schändung Themars durch ihren Halbbruder Amnon u. s. w. welche absolut nicht in der Schule behandelt werden dürften, dergleichen fänden sich aber auch in der vorliegenden bibl. Geschichte nicht. Man könnte wohl derselben den Vorwurf machen, daß sie zu viel Stoff biete, der namentlich in einklassigen Schulen nicht wie es erforderlich sei, bearbeitet und dann eingeprägt werden könne. Dieser Vorwurf sei scheinbar nicht unbegründet. Aus dem A. T. werden 76 Erzählungen dargeboten, aus dem N. T. 84, darunter einige von größerem Umfang. Allein man müsse bedenken, daß ein wortgetreues Einprägen nicht verlangt, vielmehr geradezu verworfen werde. Zudem seien durch die Buchstaben U. M. O., welche im Register den einzelnen Überschriften beigefügt seien, die Erzählungen auf die Ober-, Mittel- und Unterstufen verteilt. In dieser blieben die Erzählungen weg, welche für die anderen Stufen bestimmt seien, und in jenen werde es großenteils genügen, in kurzen Wiederholungen auf die früher behandelten Abschnitte hinzuweisen. Zudem seien die einzelnen Erzählungen in kleinere Abschnitte geteilt, so daß das Ganze leichter übersehen und behalten werden könne. Es sei im ganzen der Grundsatz festgehalten worden, daß das Lehrbuch der bibl. Geschichte der Hauptsache nach nur Erzählungen von Thatsachen darbieten dürfe; doch sei es auch nicht zu mißbilligen, daß in den Erzählungen an passenden Stellen auch längere Reden, prophetische Aussprüche, ausführlichere Belehrungen eingeschaltet worden seien. Hier könne ein erfahrener, besonnener Lehrer nach den Verhältnissen seiner Schule ab- und zuthun. Wir müssen ausdrücklich bemerken, daß das, was hier dargeboten wird, leichter zu verstehen und zu behalten ist, als manche Abschnitte bei Zahn.

Bei den Verhandlungen in der Synode selbst wurden wenige Bemerkungen gemacht, indem man wohl einsah, daß man in einer aus mehr als 50 Mitgliedern bestehenden Versammlung nicht

zu sehr ins Detail eingehen könnte. Dagegen wurden die Synodalen aufgefordert, ihre Bemerkungen schriftlich bis zu einem gewissen Termin bei dem Oberkonsistorium einzugeben. Diese Behörde schickte den gedruckten Entwurf noch andern Geistlichen und Schulmännern zu, von denen auch einige meistens beifällige Gutachten einliefen, allerdings auch mit einigen Desiderien verbunden. Alle Bemerkungen stellte eine Mitglied des Oberkonsistoriums übersichtlich zusammen. Hierüber verhandelte nun das erweiterte Oberkonsistorium mit den Mitgliedern der Synodal-Kommission, so wurde die bibl. Geschichte festgestellt, wie sie jetzt gedruckt vorliegt.

Wir glauben behaupten zu dürfen, daß dieselbe zu den besseren gehört welche die neuere Zeit auf den Büchermarkt gebracht hat. Die Vorzüge derselben haben wir schon durch Mitteilung des Kommissionsberichtes, hervorgehoben. Doch müssen wir noch besonders hinzufügen, daß auch im ganzen Buch auf die Entwickelung des Reiches Gottes Rücksicht genommen ist, und daß das schon durch die Abschnitte in dem Inhaltsverzeichnis angedeutet ist. Diese sind im A. T. A) Urgeschichte, B) Heilsgeschichte des alten Bundes (Vorbereitung des Heils). I. Die Erzväter. II. Moses und Josua. III. Die Richter. IV. Das ungeteilte Reich. V. Das geteilte Reich bis zur babylonischen Gefangenschaft. VI. Die Gefangenschaft und Rückkehr des Volkes Israel. Anhang: Der Gottesdienst in Israel. Das gelobte Land.

Neues Testament. C. Die Heilsgeschichte des neuen Bundes (Erfüllung der Heilsverheißung). I. Geburt und Jugend des Heilandes. II. Das öffentliche Leben und Wirken des Heilandes bis zu seinem Leiden. III. Leiden und Sterben des Heilandes. IV. Die Erhöhung des Heilandes. V. Die Ausbreitung des Heils und Aneignung desselben in der christlichen Gemeinde. 1. Das Evangelium unter den Juden und im Übergang zu den Heiden. 2. Das Evangelium unter den Heiden.

Die Ausstattung und das Papier sind besser als in vielen anderen Schulbüchern der Art, namentlich auch in der badischen bibl. Geschichte. Eine genügende Anzahl von Bildern dient dem Buch nicht bloß zur Ausschmückung, sondern wird auch die Veranschaulichung und somit das Lernen erleichtern. Die Bilder sind zwar nicht so ausgezeichnet wie in Römhelds biblischer Geschichte, brauchen aber eine Vergleichung mit anderen der Art nicht zu scheuen. Eine erwünschte Zugabe ist auch das Kärtchen von Palästina, das auf der andern Seite eine Übersichtskarte der Reisen Pauli, eine kleinere Karte von der Sinai Halbinsel und dem Zuge der Juden durch die Wüste, sowie einen kleinen Plan von Jerusalem darbietet. Str.

Elementar-Geographie von Dr. L. Hahn. III. Aufl. Neubearbeitet von Julius Desselberger, Rektor der höheren Mädchenschule in Heilbronn. Heilbronn, Gebr. Henninger. 1883. Mk. 1,20.

Das Buch, 118 Seiten stark, will bei Anordnung des Stoffes den Grundsatz gelten lassen „vom Nahen zum Entfernten“ und bringt deshalb zuerst die Heimat (Wohnort, Bezirk, Provinz — hier speciell Württemberg, auf das im Anhange verwiesen ist — Deutschland (10 S.), Europa (34 S.), Asien (10 S.), Afrika (5 S.), Amerika (14 S.), Australien (3 S.), Allgemeine Erdkunde (12 S.). Es soll als Leitfaden dienen für Klasse I—VII der Gymnasien und Realanstalten, in höheren Mädchenschulen, Präparandenschulen und mehrklassigen Mittelschulen. Das sind aber doch Lehranstalten, die in ihren Ansprüchen an den geographischen Unterricht nicht übereinstimmen, und wer ihnen

allen dienen will, setzt sich der Gefahr aus, keine so recht zu befriedigen. Der Verfasser zwar meint, das Buch enthalte für keinen zu viel, und für keinen zu wenig. Der eine könnte ja manche Angaben weglassen, resp. bloß zum Nachschlagen verwenden, der andere die noch übrig bleibende Zeit benutzen, den Unterricht durch Einzelschilderungen zu beleben.

Bei einer weiteren Auflage wären im Texte verschiedene Korrekturen am Platze. Graudenz, S. 8, ist keine Festung mehr, ebenso Wittenberg und Erfurt, S. 9. Ferner Passau, Würzburg, Landau S. 10. Ist Koblenz wirklich die stärkste Festung in Preußen? Und liegt Darmstadt in reizender Umgebung? Ist Hamburg nächst London und Liverpool die wichtigste Handelsstadt der Welt? Also wichtiger z. B. als New-York? Sind Langenschwalbach, Schlangenbach, Ems, Selters Badeorte im Rheingau? Selters ist überhaupt kein Badeort, und keines der genannten liegt im Rheingau.

Auch manche Definitionen dürften besser gefaßt werden. So, wenn es z. B. auf S. 1 heißt: „Mehrere zusammenhängende Berge bilden einen Gebirgszug (?), mehrere (?) zusammenhängende Gebirgszüge heißen ein Gebirge." Ich dächte der Thüringerwald z. B. sei ein Gebirge, obwohl er nur aus einem Gebirgszug besteht. Bekommt der Schüler einen deutlichen Begriff, wenn er liest (S. 1) „der Kamm oder Rücken ist derjenige Weg (?) in einem Gebirge, welchen wir zurücklegen, wenn wir von Anfang bis zu Ende des Gebirges stets auf dem kürzesten Wege (?) auf- und abwärtsschreiten." (?)

Das Buch erschien in erster und zweiter Auflage unter dem Titel „der kleine Ritter." Der große Ritter darf ihm immer noch als Vorbild dienen.

K. D.

Mitteilung.

An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik hat den einstimmigen Beschluß gefaßt, daß von jetzt an, d. h. vom Vereinsjahr 1884/85 an, der Jahresbeitrag von 3 Mk. 50 Pf. auf 4 Mk. erhöht und von den neu eintretenden Mitgliedern ein Betrag von 1 Mk. erhoben werde.

Ferner wurden an Stelle des ausgetretenen 1. Schriftführers und stellvertretenden Kassierers Herrn A. Fleischhacker der Herr Inspektor S. Hoffmann, Elisenstr. 34, I als 1. Schriftführer, Herr Lehrer M. Hupfer, Lindenstraße 2, III als 2. Schriftführer und Herr Lehrer K. Teupser, Inselstr. 1[d], IV als Kassierer erwählt.

Leipzig, 10. Juni 1884.

Der Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang August 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht unter besonderem Hinblick auf den Lehrstoff, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts.

(Von Lehrer J. Trüper in Walle bei Bremen.)

(Fortsetzung.)

II.

Wenn vom Standpunkte der allgemeinen Pädagogik aus wir den Zeichenunterricht betrachten wollen, so braucht das keineswegs der specifisch Herbart-Ziller-Dörpfeldsche zu sein. Es wäre dies im Hinblick auf die Nicht-Herbartianer vielleicht nicht einmal wohlgethan. Würde der hergebrachte oder der von den „Künstlern" gewollte Zeichenunterricht alle Forderungen der Pädagogik vor Herbart erfüllen, so wüßte ich nichts Wesentliches mehr hinzuzufügen. Wir brauchen darum nicht im Namen einer besonderen „Schule" oder „Richtung" unsere Forderungen zu erheben, sondern können uns bei unserer Betrachtung auf einen neutralen Boden begeben, von Grundsätzen ausgehen, die allen Pädagogen gemein sind.

Zu diesen gehört der Fundamentalsatz:

„Aller Unterricht sei naturgemäß!"

Von diesem Princip aus sollen deshalb allemal unsere vorzunehmenden Untersuchungen ihren Anfang nehmen.

Allerdings bin ich mir dabei wohl bewußt, daß diese bloßen Worte an sich sehr unbestimmt sind, nämlich eben so wenig und eben so viel besagen, als die toten Buchstaben mancher Religionsdogmen — für den Gläubigen sehr viel, für den Ungläubigen sehr wenig. Daß ich aber dennoch an diesem pägagogischen „Dogma" festhalten will bei meiner Abhandlung, hat einen doppelten Grund. Einmal geschieht es aus Pietät gegen das berechtigte Herkömmliche und gegen die Männer, die gewissermaßen ihre gesamte pädagogische Anschauung glaubten in diesen Satz zusammenfassen zu können, wie Comenius und Rousseau, Pestalozzi und Diesterweg. Zum andern, weil nicht bloß zu jenen Zeiten, wo der Blick für die Naturwelt und die Naturwissenschaften aufging und das

Neuerblickte derartig imponierte, daß man sich eilig und oft unbedachtsam auf die Wörter „Natur" und „naturgemäß" stürzte, man in der Pädagogik mit jenem Satze operiert hat wie mit einer Zauberformel — ungefragt, ob nicht dabei der eine oder der andere Sinn, den das Wort „Natur" in seiner verschiedenen heterogenen Bedeutung bezeichnet, mitgefaßt werde, ein Sinn, der sich durch ein anderes Wort eigentlich weit treffender ausdrücken ließe —, sondern weil man auch noch heute in vielen Lehrbüchern der Pädagogik die Naturgemäßheit als erste und wichtigste Losung findet und dieser Grundsatz uns Lehrern darum viel geläufiger ist, als die weit korrekteren Forderungen der Pädagogen herbartischer Richtung: „Der Sachunterricht bilde die didaktische Basis des Formen-, also auch des Zeichenunterrichts"; — „der Zeichenunterricht muß wie jede andere Disciplin ein erziehender Unterricht sein und als solcher einen integrierenden Teil des einheitlichen Gedankenkreises ausbilden"; — „im Zeichenunterricht sind wie in jedem andern Lehrgegenstande die formalen Stufen inne zu halten"; — „im Zeichenunterricht sind die kulturhistorischen Stufen zu berücksichtigen"; u. s. w.

1.

Aller Unterricht, also auch der Zeichenunterricht, sei naturgemäß!

Was das nach der einen Seite hin sagen will, das wußte schon Comenius energisch zu erfassen, und immer und immer wieder hat er es in seinen Schriften betont, daß den Kindern vor allen Dingen ein Buch, das Buch aller Bücher, das Buch der Natur aufgeschlagen werden müßte. So sagt er u. a. im 20. Kapitel seiner didactica magna: „Was herbeigeschafft wird, daß es die Jugend kennen lerne (und dasjenige, dessen Zeichen sie zeichnen lernen sollen, gehört doch auch wohl dazu?), das müssen Dinge sein, nicht Schatten von Dingen; ich sage Dinge, und zwar gediegene, wirkliche, nützliche, die die Sinne und die Einbildungskraft in Anspruch nehmen."

Und Rousseau sagt in seinem „Emil": „Ich verlange, daß mein Zögling keine andere Vorlage habe als die Gegenstände selbst. Ich verlange, daß er das Original selbst vor Augen habe, nicht das Papier auf dem es vorgestellt ist; er soll ein Haus nach einem Hause entwerfen, einen Baum nach einem Baume, einen Mann nach einem Manne, damit er sich gewöhne, die Körper und ihre Erscheinungen gut zu beobachten und nicht falsche und herkömmliche Nachahmungen für wirkliche Nachbilder zu halten."*)

*) Schnorr von Carolsfeld erzählt aus seiner Studienzeit an der Wiener Akademie, daß es ihm nicht erlaubt war, ein lebendes Modell so zu zeichnen, wie er es sah, sondern daß er es nach den Regeln der Antike darstellen mußte. Es durfte ein Modell stehender junger Mann nur mit den Maßverhältnissen des Apoll oder Bachus gezeichnet werden. Haar und Bart, mochten sie nun lockig, struppig oder glatt auf dem Originale wachsen,

Inwieweit wir nun diesen Forderungen im Unterrichte im großen und ganzen wirklich gerecht werden können, das hat schon Pestalozzi in seinem Werke „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" mit recht klaren Worten ausgesprochen, deren Ignorierung ich vielen Autoren von Zeichenschulen zum Vorwurf machen muß, weil er hier zeigt, wie er das Elementarisieren, auf das sie ja immer pochen, auf das Schönste mit dem Ausgehen von der Natur in Einklang zu bringen verstand. Pestalozzi teilt dort an einer Stelle seinem Freunde Geßner die Ansicht Buß' über seine Ideen mit, wovon ich Folgendes wiedergebe. Also Buß berichtet: „Pestalozzi konnte zum Unglück weder schreiben noch zeichnen, ob er gleich seine Kinder darin auf eine mir unbegreifliche Art weit gebracht hatte."*) — „Pestalozzi machte mir begreiflich, wie Linien, Winkel und Bogen das Fundament der Zeichenkunst seien. Da glaubte ich: diese müßten mit den Kindern unbedingt bis ans Ende ihres ganzen Umfanges zur Vollendung geübt werden, ehe man ihnen wirkliche Gegenstände zur Nachahmung oder auch nur zur Einsicht vorlegen dürfe (wie das viele Spezialisten ja heute nach ca. 90 Jahren noch glauben). Pestalozzi dachte diese Zeichnungsregeln in Verbindung mit seinem ganzen Zweck und in Verbindung mit der Natur, die keinen Teil der Kunst im menschlichen Geiste von der bestimmtesten Anschauung ihrer selbst getrennt stehen läßt. Er sagte einmal; „die Natur giebt dem Menschen keine Linien, sie giebt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit er die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit er die Linien allein sehe." Und ein andermal kam er über die Gefahr der Wegwerfung der Natur um der Linien willen so in Eifer, daß er gerade heraus sagte: „Bewahre mich Gott, um dieser Linien und um der ganzen Kunst willen den menschlichen Geist zu verschlingen und gegen die Anschauung der Natur zu verhärten, wie Götzenpriester ihn mit abergläubischen Lehren verschlingen und gegen die Anschauung der Natur verhärten."

In dieser Weise also wollte Pestalozzi jenen beiden Grundsätzen gerecht werden: so wollte er naturgemäß und zugleich auch elementarisch ver-

mußten in der Form der antiken Locke gegeben werden. — Wie damals, so wird auch noch heute manchmal fast verboten, die Objekte so zu sehen, wie sie sich darbieten. Es wird eine Idealform schematisch zu Grunde gelegt. Sobald man diese Idealform besitzt, wird es bisweilen gar nicht mehr für nötig erachtet, sich um die Natur zu kümmern. (X. Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik S. 292.)

*) Herbart urteilt ähnlich. Er besuchte einst Pestalozzi in seiner Schulstube. Ein Dutzend Kinder von 5—8 Jahren wurden zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend in die Stube gerufen. „Noch jetzt", schreibt Herbart, „so oft ich bei mathematischen Beschäftigungen Figuren auf die Tafel hinwerfe, schelte ich meine Hand, daß sie nicht so feste gerade Linien, so richtige Perpendikel, so genau runde Zirkel zeichnen kann, als jene sechsjährigen Kinder." (Herbart, Über Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte".)

fahren; und wie überall die Anschauung das absolute Fundament aller Kenntnisse ist, so sollte auch die Anschauung, die unmittelbare, die Sachanschauung, das absolute Fundament aller zeichnerischen Kenntnisse und Fertigkeiten sein. Von der Natur sollte ausgegangen werden, von derselben Linien, Bogen und Winkel als A B C der Anschauung abstrahiert werden, und so wollte Pestalozzi, wie Buß weiter urteilt, „die Regeln der Kunst mit der Anschauung der Kunst vereinigen, und das Bewußtsein der reinen (abstrakten) Form und der Gegenstände, die darin passen, durch ihre Nebeneinanderstellung im Geiste der Kinder gegenseitig unterstützen, und endlich der Kunstkraft einen allmählichen psychologischen Progressionsmarsch dadurch sichern, daß sie bei jeder Linie, die sie vollkommen zu zeichnen imstande sind, sogleich auch Gegenstände der Anwendung finden." Das war Pestalozzis Ansicht über das Ausgehen von der Natur.

Nun noch ein paar sehr gewichtige Worte von Herbart, die, obgleich in Beziehung auf den Schriftsprachunterricht geschrieben, auch gegen gewisse weitverbreitete Ansichten im Zeichenunterrichte volle Geltung haben.

„Die Zeichen," sagt er in seiner „allgemeinen Pädagogik," „sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. — Die Zeichen interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. — Stemme man sich daher so lange man kann, gegen jeden Unterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege des Interesses liegt. — Und lehre man von den Formen immer nur so viel, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genaueren Kenntnis (und größeren Fertigkeit) erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter."*)

Stellen wir nun diesem, was wir von unsern aus einer dunkleren Vergangenheit hervor-, weit über unsere so erleuchtet sein wollende Gegenwart hinausleuchtenden Pädagogen herbeigebracht haben, den Übungsstoff der modernen Zeichenschulen gegenüber, der fast ausschließlich in Ornamenten besteht, die in Gottes freier Natur nirgends vorkommen und in der Kunst, soweit unsere Volksschulkinder deren Produkte mit Bewußtsein betrachten lernen, höchstens nur an einzelnen Gegenständen, auf die hinzuweisen diese Zeichenschulen es aber nicht der Mühe wert halten — von den jeden ästhetisch gebildeten Menschen beleidigenden Tapeten- und Deckendekorationsklecksereien, wie sie in den Arbeiterzimmern anzutreffen sind, abgesehen — so finden wir, daß dieser Stoff mit seinen antiken Schönheitsformen und seinen vielen Tapeten- und Deckendekorationsmustern, „als handle

*) Rein, das dritte Schuljahr S. 72. 73.

es sich darum die gesamte Schuljugend in Stadt und Land zum Formenzeichen für die Fabrik zu befähigen" (Fr. päd. Bl.), kein naturgemäßer ist, daß derselbe, wie Rein ebenfalls zugiebt, „an sich ohne Inhalt ist" und deshalb weit abliegt vom Hauptwege des sachlichen Interesses, mithin den Forderungen der Pädagogik nicht entspricht, folglich an sich zu verwerfen ist.

Auf Grund des vorhin Gesagten müssen im Gegenteil folgende Anforderungen in betreff des zu zeichnenden Stoffes gestellt werden.

Alles, was die Kinder zeichnen, muß der Hauptsache nach auf Anschauung der Dinge selbst, nicht bloß auf Anschauung ihrer Schatten, ihrer Abbildung, basieren. Das Zeichnen muß also zunächst an den Anschauungs- und Erfahrungskreis des Kindes anknüpfen und demgemäß für die Übung Formen wählen, in die das Kind mit Hülfe der von ihm schon gewonnenen Anschauungen einen Sinn, eine Bedeutung hineinzulegen vermag: also sog. Lebensformen.

Abstrakte Formen, wie z. B. die sog. **Erkenntnis-** oder **geometrische Formen**, also das Pestalozzische A B C der Anschauung, und die sog. **Schönheits- und Phantasieformen** sind nur zulässig, wenn das Kind sie auf dem Wege gewonnen hat, „auf welchem, wie Pestalozzi sagt, der Mensch von dunkeln Anschauungen zu klaren Begriffen emporsteigt" oder — anders ausgedrückt — wenn das Kind sie unter Anleitung des Lehrers durch Abstraktion von realen Gegenständen selbst gefunden hat.*)

Für den Pädagogen stehen also die Lebensformen oben an, er will aus dem Leben für das Leben lehren. Was darum Bodenstedt vom Wissen sagt, das gilt für ihn auch in betreff des Könnens, der Kunst, die ja auch ohne Wissen gar nicht existieren kann:

„Wer Weisheit nur aus Büchern lernt
Und selbst nicht weise denkt und lebt,
Wird desto mehr von ihr entfernt,
Je mehr er ihr zu nahen strebt."

„Das Leben muß die Erde sein,
Darein die Weisheit Wurzel schlägt;
Und pflanzt ihr hier den Kern nicht ein,
Wächst euch kein Baum der Früchte trägt."

Anders steht die Sache bei Fachleuten der Kunst, welche statt allgemeiner Menschenbildung Fach- und Berufsbildung in die Schulen tragen wollen. Sie kennen nur das eine Bestreben: ihre Schüler sollen kunstmäßig geschulte Zeichner werden. Sie wollen vorwiegend nur eine „Grammatik" des

*) Die psychologische Begründung folgt weiter unten.

Geschmacks und der zeichnerischen Darstellungsweise lehren, deren Anwendung dem späteren Leben überlassen werden soll, wie ich das einmal ganz frank und frei von einem Fachmanne aussprechen hörte. Daher greifen sie denn auch zu einem Übungsstoff, der bloß diesem Zwecke entspricht, aber dem Anschauungskreise des Kindes vollständig fern liegt, den die Künstler immerhin als sehr „geschmackvoll" bezeichnen mögen und dürfen, dem aber das Kind, falls es dies wagen dürfte, oft das Attribut „dumme Figuren" beilegen würde, eben weil sein Geist nicht denjenigen Grad von Bildung hat, der zur Apperception dieses künstlerischen Produktes durchaus erforderlich ist.

Wenn nun aber diese Richtung noch felsenfest der Meinung ist, daß, wenn das Kind die abstrakte Grammatik, die „graue Theorie", des Zeichnens erlernt hat und sein ästhetischer Geschmack am Ornamentzeichnen gebildet worden ist, es überhaupt zeichnen kann und überhaupt Geschmack besitzt, so ist sie noch in demselben psychologischen Irrtum befangen, der sich früher auf dem Gebiete des Sprachunterrichts breit machte, aber hier bereits mit Becker und Wurst zu Grabe geläutet worden, wo man durch tote Grammatik lebendige Sprache lehren und durch Schleifen des Verstandes an diesem Schleifstein „Grammatik" überhaupt allgemeine Verstandesbildung erzielen wollte, gleich dem Messer, das ja auch nur an einem Gegenstande geschliffen zu werden braucht, um alles mögliche damit zerschneiden zu können.

So wie man im allgemeinen aber nur in solchen Dingen Verstand hat, wovon man Kenntnisse besitzt — so daß der dümmste Bauer deshalb z. B. mehr ökonomischen Verstand besitzen kann, als der gelehrteste Philologe —, so wird man im allgemeinen auch nur in solchen und ähnlichen Sachen ästhetischen Geschmack besitzen, die man ästhetisch beurteilen gelernt hat. Dies wird wenigstens zutreffen, so lange wir es noch mit Menschen zu thun haben, deren gesamtes Denken der Hauptsache nach in Anschauungen wurzelt und sich in Anschauungen bewegt und sich noch nicht zum begrifflichen, abstrakten Denken erhoben hat, mit Menschen, die noch erst dahin erzogen werden sollen, sich mit der größten Leichtigkeit von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben und vom Allgemeinen wieder zum Besonderen herabzusteigen.

Wenn allerdings das Kind vorwiegend Geschmack braucht, um später geschmackvolle Tapetenmuster auswählen zu können — welchen Grund ich einmal zur Verteidigung des ausschließlichen Ornamentszeichnens vorschützen hörte —, dann stimme ich bei, auch dem ewigen Tapetenmusterzeichnen.

Aber das Kind soll Geschmack zeigen bei allem Thun und Treiben des täglichen Lebens; es soll Sinn bekommen für geschmackvolle Wohnungen, Kleidungen, Gerätschaften, Gefäße, für geschmackvolle Anordnungen in Garten und Feld, und darum müssen wir auch diese Sachen mit in den Bereich des Zeichnens oder doch wenigstens in den Bereich der ästhetischen Betrachtung ziehen. — Ist das

Vorhandene nicht geschmackvoll genug, so sorge man für geschmackvollere Modelle und Abbildungen und führe so das vorhandene „Prosaisch"-Reale zu dem Idealen hinauf. Das ist naturgemäß. Wenn Dr. Rein daher sagt: die Gegenstände der übrigen Unterrichtsfächer dürfen ihrer Unschönheit wegen nicht als Zeichenstoff verwertet werden, so muß ich darauf erwidern: Sind dieselben unschön, so müssen sie überhaupt aus dem Unterrichte verbannt und durch schönere ersetzt werden, und ist dies geschehen, nun, dann dürfen sie doch auch wohl gezeichnet werden.

Auch will ich dem ein Wort eines Mannes gegenüberstellen, der jedenfalls über die meisten, was Theorie des Ästhetischen und ästhetischen Geschmack anbelangt, weit hervorragt, ein Wort Schiller's.

„Ein gemeiner Kopf," sagt er, „wird den edelsten Stoff durch eine gemeine Behandlung verunehren; ein großer Kopf und ein edler Geist hingegen wird selbst das Gemeine zu adeln wissen und zwar dadurch, daß er es an etwas Geistiges anknüpft und eine große Seite (ein Inneres) daran entdeckt."

Und endlich frage ich, welche Objekte sind es denn, die von selbst in dem Kinde schon „vorhandene Seelenstimmungen" wachrufen, d. h. sein ästhetisches Interesse wecken können? welche sind es, die schon an sich „einen geistigen Inhalt," „eine große Seite", für das Kind des Volkes haben? das sind meines Erachtens diejenigen, welche uns täglich umgeben, diejenigen, mit denen unser Wohl und Wehe, unsere ganze Existenz auf das Innigste verknüpft ist, diejenigen, welche das Leben in und außerhalb der Schule Leben verleiht und Geist einhaucht. In Kunsthallen lustwandelt das gewöhnliche Volk selten, an Tafeln, mit „klassischen" Blumen und anderen Vasen geziert, speist es wohl nie, und wenn es an Ballabenden oder bei andern Festlichkeiten Gelegenheit findet, schöne Deckendekorationen zu bewundern, dann wird der ästhetische Genuß durch den sinnlichen vollständig verdrängt. Bei Kindern höherer Stände ist dies anders. Damit soll aber durchaus nicht gesagt sein, daß die erhabenen Kunstformen samt und sonders aus der Schule verbannt werden sollen. Durchaus nicht. Aber die Schule soll das nächstliegende in erster Linie berücksichtigen und davon ausgehen, weil es am inhaltvollsten für die Kinder ist, während die abstrakten Ornamente für sie, wie schon gesagt, an sich ohne Inhalt sind.

Doch es kommt in betreff des Ästhetischen noch eins hinzu.

Es wird die ästhetische Bildung des Zeichnens gegenwärtig vollständig überschätzt. Will man doch sogar hauptsächlich deshalb zeichnen lassen, damit das Kind ästhetisch gebildet werde. — Zu solchen Forderungen kann sich jedoch nur einer hinreißen lassen, der entweder das Wesen des Ästhetischen, oder das Wesen des Kindes, oder die Aufgabe der Volksschule ihrer Möglichkeit nach nicht kennt.

Wenn die ästhetische Bildung der Hauptzweck des Zeichenunterrichtes sein soll, dann wollen wir lieber die Kinder spazieren führen in Gottes erhabener

Natur, und wir werden mehr erzielen nach dieser Seite hin. — Ich muß darum vielmehr Dittes zustimmen, wenn er sagt: „die ästhetische Bildungskraft der Schönschreibe- und Zeichenübungen können wir aller Erfahrung nach nicht sehr hoch anschlagen . . ., da im allgemeinen Jugendunterrichte von einer höheren Kalligraphie und einem Zeichnen und Malen mehr aus dem Innern heraus fast gänzlich abgesehen werden muß. Wir möchten daher die Tendenz des Schreib- und Zeichenunterrichts (von Kunstschulen müssen wir hier absehen) auf das praktische Bedürfnis . . . beschränken."

Keineswegs aber soll damit behauptet werden, daß eine ästhetische Bildung nicht erstrebt werden soll. Im Gegenteil; das Kind soll höher blicken lernen, hinaus über das gewöhnliche Leben; es soll Sinn bekommen für alles Hohe, was aus der Formenwelt der Natur und Kunst ein Menschenherz erheben und durchbeben kann; ja es soll sogar lernen, wie vorhin gesagt wurde, das ganz gewöhnliche zu adeln, ihm ein geistiges Gepräge aufzudrücken, dessen hohen Wert Schiller in folgenden Worten ausdrückt: „der Mensch, der es so weit gebracht hat, alle Schönheit, Größe, Vortrefflichkeit im kleinen und großen der Natur aufzulesen und zu dieser Mannigfaltigkeit die große Einheit zu finden, ist der Gottheit schon sehr viel näher gerückt. Die ganze Schöpfung zerfließt in seine Persönlichkeit." —

„Stünd' im all der Schöpfung ich alleine,
Seelen träumt ich in die Felsensteine
Und umarmend küßt ich sie."

So entschieden wir darum auch in der niedrigsten Volksschule den ästhetischen Sinn, den Sinn für das Gefällige, Schöne und Erhabene, den Sinn, selbst in die gewöhnlichen Dinge des Lebens Seelen hineinzuträumen und einen höheren Sinn aus ihnen herauszulesen, hegen und pflegen wollen, so kann das hier doch weniger durch zeichnerisches Darstellen, als vielmehr durch sinniges Betrachten solcher Formen geschehen; wenigstens verliert das Darstellen hier seinen Selbstzweck und wird zum Mittel. Und hier, wie überall, bleibt eben das durch ein scharfes bewußtes Anschauen des Richtigen und Schönen gebildete Gefühl die Hauptsache. Denn wo das aus der Seele dringt, da wird es auch „mit urkräftigem Behagen" die Augen und die Hände zwingen.

Formen aber, die solches bewirken, sind weniger die künstlichen Formen, sondern die Naturformen, wie sie die Werke der Schöpfung uns offenbaren, von den mikroskopischen Zellen und — wenn sie wahrnehmbar wären — den Molekülen an bis zu den unendlichen Bahnen der Gestirne hin, und mit denen der Sachunterricht sich tagtäglich auch ohne dies zu beschäftigen hat. Wenn man so von der Natur, von den Sachen, ausgeht und davon die Formen abstrahieren läßt, dann wird ohne Frage auch das Interesse, das theoretische und das praktische, das religiös-ethische und das ästhetische Interesse an der Sache, sich auf die Form übertragen. Das praktische Interesse wird alsdann Gewandtheit im

Darstellen und Takt im Verwenden der Form erzeugen; das theoretische oder wissenschaftliche wird Klarheit und Korrektheit im Ausdruck bewirken; das religiös-ethische wird die Keuschheit, Wahrheit und Reinheit der Zeichenkunst und der Geschmacksbildung hüten, und das ästhetische Interesse endlich wird auf Schönheit und Feinheit, auf Harmonie der Formen dringen.

Der Künstler allerdings findet ein solch treibendes Interesse in der Form als solcher und in seiner abstrakten Idee, die er durch die Form zu veräußerlichen bestrebt ist. Das Kind aber, das fast nur in Anschauungen lebt und webt, und denkt und dichtet, gewinnt dasselbe nur aus den Anschauungen, d. i. aus den Sachen, aus der Natur heraus.

Hat es jedoch eine Formenabstraktion vollzogen, die Form, losgelöst von der Sache, in sich aufgenommen und verdaut, dann allerdings kann es auch mit dieser Form schalten und walten wie der Künstler mit den seinigen, dann wird es sogar schon von selbst mit Hülfe der determinierenden und kombinierenden Phantasie die Naturform zu künstlichen Formen umgestalten, und dann wird es auch möglich sein an diesen Formen seinen ästhetischen Geschmack zu bilden. —

In betreff des zu zeichnenden Stoffes von der Natur ausgehen, bedeutet demnach zweierlei:

1. Erst **Sachen**, dann **Formen**, (oder verallgemeinert:) erst **Konkreta**, dann **Abstrakta**!

2. Erst **natürliche** Formen, dann **künstliche**!*)

2.

Der Zeichenunterricht sei naturgemäß, bedeutet zum andern:

Er sei in seinem Verfahren, in seiner Methode, in seinem Gange der Natur gemäß; er folge wie diese dem Gesetze der Entwickelung und entwickele dem entsprechend aus dem Einfachsten, dem Unvollkommsten, dem Primitivsten ganz allmählich das Vielgestaltete, das Vollkommnere, das Komplicierte; er wirke wie sie von Anfang an stets etwas an sich Fertiges und Abgeschlossenes, das den Keim einer vollkommneren Stufe in sich trägt. Er lehre also Formen zeichnen, die das Kind, so wie sich seine Kunstkräfte und Kunstanlagen entfalten, von selber vollkommner darstellen wird. „Die Frage ist auch ja zunächst nicht," wie der englische Philosoph Herbert Spencer in seiner Erziehungslehre bemerkt, „ob das Kind gute Zeichnungen anfertigt; die Frage ist, ob es seine Anlagen entwickelt." Der Zeichenunterricht ist darum nach dieser Seite hin nur dann naturgemäß, wenn er die Zeichenkraft des Kindes **organisch** entwickelt.

Wenn wir deswegen von sechsjährigen Kindern mit vier geraden Strichen einen Hut, mit sechs solchen ein Fenster u. s. w. zeichnen lassen, so ist dies

*) Wenn man wie Menard das Princip der „historischen Kulturstufen" auf den Zeichenunterricht übertragen will, würden diese beiden Forderungen dann nicht die ersten dieses Princips sein müssen?

pädagogisch vollständig gerechtfertigt, wenn auch die Spezialisten nichts davon wissen wollen und (wie Flinzer nach einem Bericht des Zillerschen „Jahrbuchs" von 1873/74 in dem „Verein für wissenschaftliche Pädagogik") mit aller Fachgelehrsamkeit energisch dagegen zu Felde ziehen, wenn der Schüler z. B. einen Stuhl mit zwei senk- und einem wagerechten Striche darstellen soll, — vom Standpunkte der höheren Kunst aus behauptend, — dies sei überhaupt nicht möglich und mit solch falschen Bildern tief unten werde ihnen die Lösung ihrer Aufgabe hoch oben unmöglich gemacht, aber nicht bedenkend, daß die bewußte primitive Vorstellung eines solchen Kindes von diesem Gegenstande sich vielleicht gerade so zu seiner Zeichnung verhält, wie die Vorstellung des Künstlers von demselben sich zu seiner etwa perspektivischen Darstellung, daß also beide Zeichnungen relativ gleich richtig sind. Denn hat das Kind wirklich eine bessere Vorstellung von einer Form, als seine Zeichnung bekundet, so wird es auch imstande sein, die falsche Zeichnung zu korrigieren, wenigstens annähernd. So lange es aber das nicht kann, fehlt es ihm überhaupt noch an einer klaren vom Objekte abgelösten Vorstellung dieser Form, wie die Specialisten das selber zugeben, so daß die Zeichnung das Thermometer der klaren Formvorstellungen ist und bleibt.

Doch zur Rechtfertigung solch roher Zeichnungen noch Eins, was hoffentlich kein Künstler hinwegzuleugnen wagt. Finden wir nicht sogar auf vielen Gemälden berühmter Meister solche primitive Zeichnungen? Auf meiner Stube hängt ein Stich des allbekannten Gemäldes „Christus betend am Ölberg." Die Laterne, welche der voranschreitende Kriegsknecht trägt, ist mit sechs geraden Strichen dargestellt. Liefern diese Meister Illustrationen zu dem Verse: „Hoch über mir ziehn Vögel u. s. w.", so zeichnen sie in der Regel jeden Vogel — und sei es auch der langbeinige Klapperstorch — mit zwei kleinen Bögen.

Dies und ähnliches mehr dürfen die größten Maler sich erlauben, ohne daß sie darob getadelt werden. Wenn aber wir nicht-akademisch gebildeten Dorfschulmeister solches von unsern sechsjährigen Kindern im Interesse der gesamten Geistesbildung thun lassen, insonderheit zu dem Zwecke, die unklaren Gesichtsanschauungen, die ja neun Zehntel aller Anschauungen ausmachen sollen, zu deutlichen Vorstellungen emporzuheben —, so wirft man uns Versündigung an der Kunst vor. Wenn jene Meister in aller Geschwindigkeit ohne jegliche Hülfslinie Blätter, Blüten, Früchte u. s. w. hinwerfen, so legt kein Kritikus Protest ein, wohl aber, wenn ein „kleiner Gernegroß, sechs Jahr alt und ein halbes bloß" dies wagt; der darf erst, wenn er doppelt so alt geworden, Blatt-, Blüten- und Fruchtformen zeichnen und dazu nur solche, „die kein Linné kennt und kein Herrgott geschaffen hat," wie Fritz Reuter klagt, und auch meistens nur unter der Bedingung, daß er erst einen Wirrwarr von Hülfslinien anlegt, durch deren Wegradierung das Zeichenheft, bei dessen Behandlung besonders der Sinn für Ordnung und Sauberkeit gepflegt werden soll, nicht selten zu einem Abstumpfungs-

mittel gegen Unsauberkeit wird. — Ja noch mehr. Wenn das Kind in dieser Weise nach einer Wandtafelzeichnung Tapetenmuster kopiert, so nennen das unsere Specialisten zeichnen; wenn es aber beispielsweise nach einer gemüterwärmenden Behandlung des Reinickschen Gedichtes „Vom schlafenden Apfel“ diesen Liebling, der in dem Augenblick ihm zum halben Himmelreich werden kann, durch einen geraden Strich als Stengel und eine rundliche Form als Frucht, die vielleicht im Vergleich zu der mathematischen abgerundeten Kreisform gerade so unregelmäßig gerät, als die Naturformen es in Wirklichkeit sind, bildlich darstellen und mit dieser Darstellung sein momentanes gesamtes Denken, Fühlen und Wollen zum Ausdruck bringen will, so ist dies nach Ansicht vieler Specialisten alles Mögliche, nur — kein Zeichnen. Aber ist es nicht eher umgekehrt? Haben wir hier nicht Zeichen für eine mächtige Gedankenfülle, während dort Zeichen geformt werden für etwas, das für das Kind keinen viel reicheren Wert hat als eine — Null? Sehr zutreffend behauptet deshalb auch Seume, daß derjenige noch nie der Liebling der Musen gewesen ist, der beim Zeichnen nicht mit wenigen Strichen viel ausdrücken könne.

Damit nun aber unsere Kinder in unserm Sinne Lieblinge der Musen werden, wollen wir erstlich Dörpfeld zustimmen, wenn er sagt: „Wenn die Zeichenkünstler behaupten, auf der Unterstufe lasse sich kein systematischer Zeichenunterricht geben, so behaupte ich ganz dasselbe und setze doch das Zeichnen auf den Lehrplan — aus denselben Gründen, warum Singen, Schreiben, Rechnen, Religion u. s. w. dort stehen. Wenn alle Lehrgegenstände auf dieser Stufe wegfallen sollen, welche nicht systematisch gelehrt werden können, wie viele werden dann noch übrig bleiben? Was in der Volksschule auf dieser wie auf den andern Stufen zu lehren ist, das lehren wir bekanntlich überall nicht systematisch, aber schulgerecht und auf den unteren Stufen möglichst elementarisch, so gut wir es dermalen verstehen. — Dem Zeichnen gebührt auf dem Lehrplan der Unterstufe ein bestimmter und zwar recht geräumiger Platz — nur nicht im specialistisch-künstlerischen, sondern im pädagogischen Interesse.“

Darum wollen und können wir zweitens auf Grund des vorhin Erörterten mit vollem Recht fordern:

Das schulpflichtige Kind darf von Anfang an die rohsten Umrisse realer Gegenstände und ihrer Flächen zeichnen, ohne daß es erst jahrelang auf die einfachsten Elemente dressiert zu werden braucht.

Sind besondere Übungen im Strichziehen und Linienteilen erforderlich — und daß dies der Fall ist, wer wollte das leugnen? — so lasse man sie immer nur unter Hinweis auf die baldige praktische und interessante Anwendung erfolgen, nachdem vom Kinde diese Linien vorher von realen Dingen abstrahiert worden.

Aus demselben Grunde fordern wir endlich drittens:

Der Zeichenunterricht muß wie jeder andere Unterricht, der auf sinnlicher Anschauung beruht, in konzentrischen Kreisen fortschreiten und so alles später zu zeichnende im primitiven Keime vorbereiten, damit es möglich werde, alle Formen, insbesondere die schwierig sein sollenden gebogenen Linien, von vornherein mit zur Übung zu bringen, sowie das Gefühl dafür zu wecken und zu pflegen.

Im Zeichenunterrichte aber erst jahrelang nur gerade, dann jahrelang nur gebogene Linien üben, erst jahrelang nur abstrakte Linien, Bogen, Winkel und geschlossene Figuren, dann gegen Ende der Schulzeit nur geometrische Körpermodelle zeichnen lassen —, das ist nach keiner Seite hin naturgemäß und erst recht nicht fruchtbringend fürs praktische Leben. Es muß vielmehr der Zeichenstoff so auf die einzelnen Schuljahre verteilt und die konzentrischen Kreise müssen so angelegt werden, daß u. a. schon im ersten Schuljahr die Kreis-, Ei-, Wellen-, Schlangen-, Flammen- und Schneckenform zur Übung gelangen und daß nicht erst, wie es die meisten Zeichenschulen wollen, im sechsten Schuljahr der Anfang mit gebogenen Linien gemacht werde.

„Aber das ist unmöglich!" werden mir jedenfalls mehrere Kollegen und die Herren Specialisten aller Wahrscheinlichkeit nach von A bis Z erwidern. Allerdings ist es nicht möglich, wenn diese Zeichnungen Darstellungen abstrakter, mathematisch- und ästhetisch-wissenschaftlicher Begriffe, wohl aber, wenn sie bloß Ausdrücke von Vorstellungen sein sollen, die aus unmittelbarer Sinnesanschauung hervorgegangen sind; haben wir doch wohl schon alle, ohne Ausnahme, diese Forderung in einer viel unnatürlicheren Weise wiederholt zur Durchführung gebracht! Oder ist jemand unter uns, der noch nicht im ersten Schuljahr die verschiedensten Linien, Bogen und Winkel in den mannigfaltigsten Kombinationen hat zeichnen lassen, und zwar nicht, um Sichtbares sichtbarlich darzustellen, sondern um Hörbares in sichtbare Formen zu bannen, die man — Buchstaben nennt?

„Doch halt!" ruft man mir da entgegen, „Schreiben ist ganz etwas anderes als Zeichnen." Allerdings ist da ein Unterschied vorhanden; aber dieser Unterschied spricht nicht zu Gunsten des frühzeitigen Auftretens des Schreib-, sondern des Zeichenunterrichts, ja für **die Unterordnung des Schreib- unter den Zeichenunterricht während der ersten Schulzeit.**

Einige Gründe für diese Forderung sind schon beigebracht. Es mögen noch folgende hinzugefügt werden, wobei ich jedoch teilweise zurück- und teilweise etwas vorgreifen muß.

Erstens. Das Schreiben ist bekanntlich ein Darstellen von sichtbaren Zeichen für Lautvorstellungen. Diese Zeichen stehen mithin zu dem Inhalte, den sie bezeichnen, in einem durchaus heterogenen Verhältnis.

Die Buchstaben sind also keine aus der Natur der Sache sich ergebende, keine natürliche Zeichnungen der Laute, sondern nur konventionelle, auf Abkommen beruhende, die deshalb auch nur ein in diese Konvention Eingeweihter verstehen kann. Zwar sind die Buchstaben inhaltlich wohl von Formen realer Dinge abgeleitet, ja sie müssen davon abgeleitet sein, weil es eben keine andere Quelle für Formen giebt; aber das Bewußtsein dieser Ableitung ist uns größtenteils abhanden gekommen, wenigstens können wir die Kinder die Buchstaben nicht als solche Ableitungen in Beziehung auf ihren Inhalt lehren, d. h. Form und Inhalt der Buchstaben können nicht — wie dies bei den Zeichnungen realer Dinge der Fall ist — nach dem Gesetz der Ähnlichkeit, der Verwandtschaft, sondern nur nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit verknüpft werden, weswegen es denn auch auf der Hand liegt, daß das Zeichnen realer Dinge viel bildender sein muß, als das Buchstabenzeichnen, oder es ist — entgegen einer Forderung des Comenius — „der Papageienunterricht zum Muster zu nehmen."

Daß aber dennoch die Formen der Buchstaben stets von den Formen aus der Körperwelt im Unterrichte abgeleitet werden müssen und auch abgeleitet und den Kindern als solche Ableitungen zum Bewußtsein gebracht werden, geht allein aus der Thatsache hervor, daß wir für alle Buchstabenelemente nur Bezeichnungen haben, die den Bezeichnungen für reale Formen entnommen sind, wie: Eiform, Wellenlinie, Schlangenlinie, Schleife u. s. w. Das Schreiben ohne Kenntnis realer Formen ist eine pure Unmöglichkeit, falls der Schreibunterricht nicht zum reinen Mechanismus, zu einer Dressur ausarten soll. Ferner gestattet nur das sog. Zeichnen ein unmittelbares Ausgehen von der Natur, nicht aber das Schreiben, das es mit Formenabstraktionen einer höheren Potenz zu thun hat. Auch sollte (wie bei der vielverzweigten Pflanze, die sich aus dem einfachen Kerne entfaltet) man in der Schulbildung ebenfalls dem in der physischen wie in der psychischen Welt herrschenden Gesetze der Entwickelung folgen und darum aus dem anfangs möglichst zu konzentrierenden Unterricht allmählich einen Zweig nach dem andern als selbständigen davon abzweigen, worauf in betreff des Zeichnens und Schreibens ja nicht bloß ihre historische Entstehung und Entwicklung, sondern auch die innere Verwandtschaft, nämlich das Kindesverhältnis des Schreibens zum Zeichnen hinweist. Nicht minder weist die natürliche Beanlagung und Neigung des Kindes darauf hin, daß das Zeichnen das ursprünglichere auch im Unterrichte zu bilden hat; denn es beschäftigt sich zu Anfange der Schulzeit zehnmal lieber mit lebensvollen, realen Dingen und ihren Bildern, als mit toten, zungenbrechenden Lauten und mit schwarzen, noch für es inhaltsleeren Buchstabengespenstern, trotzdem Eltern und tief im didaktischen Materialismus steckende Lehrer und Schulinspektoren es durch Wort und That beständig zu überzeugen trachten, daß es nichts Wichtigeres lernen könne, als Buchstaben und Laute schreiben und lesen. Und endlich verlangt auch jede naturgemäße

Methode, daß man von der Anschauung ausgehe und zur Vorstellung, zum Begriff das Kind emporziehe; die Anschauung der Formen sind aber nichts anderes als Gegenstände mit Formen.

Kurz, das Zeichnen realer Formen ist als das ursprünglichere auch zugleich das naturgemäßere gegenüber dem Zeichnen von Lauten, welches wir Schreiben nennen. Weil im Unterrichte aber das naturgemäßere dem künstlicheren vorangehen sollte, so hat auch das Zeichnen früher als das Schreiben aufzutreten.

Zweitens. Es ist aber nicht bloß naturgemäßer, sondern auch vorteilhafter, insbesondere für den Schreibunterricht selbst, wenn man mit dem Zeichenunterricht beginnt und das Schreiben allmählich davon abzweigt.*)

Denn die Buchstabenformen sind z. T. so kompliciert und selbst ihre Elemente sind so schwierig, daß, falls das Kind sie nicht geradezu unschön und falsch einprägen soll, ganz bedeutende Vorübungen im Auffassen und Darstellen der Richtungen und Formen erforderlich sind, wie sie das Zeichnen bietet. Wenn die Zeichnung eines realen Gegenstandes oder einer seiner Flächen oder Kanten auch vollständig mißrät, so ist die Wirkung keine sehr nachteilige — im Gegenteil mahnt sie den Lehrer, die Anschauung noch einmal zu analysieren, um so die unklare Vorstellung zu klären —; denn diese Zeichnung wird bald von der Tafel und damit auch ungefähr aus dem Gedächtnisse des Kindes weggewischt und doch höchstens nur einige Male wiedergezeichnet, während die richtigen Formen am Naturobjekte immer wieder vor die Augen treten; jede Buchstabenform aber wird alljährlich doch wenigstens tausendmal geschrieben und zwar meistens aus dem Gedächtnis, also nach der mangelhaften Vorstellung des Kindes, und damit in dieser mangelhaften Form unverlierbar dem Formen-Gedächtnis eingeprägt.

Wenn aber die Kleinen die Buchstabenformen sogleich einigermaßen richtig, oder doch wenigstens mit dem klaren Bewußtsein der richtigen Form einlernen, ihnen also statt der falschen und unschönen, die richtige und schöne Form zur Gewohnheit wird, so werden wir später viele Schönschreibstunden alljährlich vom Stundenplane absetzen können, da doch im Grunde der ganze Schönschreibunterricht fast nur ein steter Kampf gegen falsch eingeprägte Formen ist. Überhaupt soll „Fehler verhüten" auch ja viel leichter, billiger und besser sein als „Fehler verbessern."

Übrigens ist „die Unterordnung der Schreibkunst unter die Zeichenkunst" durchaus keine „funkelnagelneue" Forderung. Sie kann schon ihr hundertjähriges Jubiläum feiern. Und wer sich näher über diese Frage zu informieren wünscht, dem kann ich zum Studium u. a. folgende Werke älteren Datums empfehlen:

*) Wann das geschehen kann und muß, hängt von verschiedenen Umständen ab, jedenfalls aber muß die völlige Abzweigung beim Beginn des zweiten Schuljahres aus praktischen, naheliegenden Gründen vollendet sein.

Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt —, Hippius, Grundlinien zur Theorie der Zeichenkunst als Teil allgemeiner Menschenbildung —, Fröbel, Menschenbildung —, Köhler, Praxis des Kindergartens —, Karl Richter, Anschauungsunterricht —, Knauß, erstes Schuljahr.

Allein es wird noch wohl eine Weile dauern, ehe die Schule mit ihren Behörden, Lehrern und Lehrplänen in allen Stücken die Vermächtnisse ihrer Väter, insonderheit das Erbe Pestalozzis „die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis" und „aller Unterricht sei naturgemäß," erwerben wird, um sie zu besitzen; bevor die Erlösung des heranwachsenden Geschlechts von der Dressur und der Stoffpaukerei, — vom „didaktischen Materialismus" vollendet sein wird.

Es nimmt sich manches in den landläufigen Lehrplänen gar eigentümlich aus. Von allem am meisten aber hat mich dies stutzig gemacht. Im ersten Schuljahr sollen die Kinder bereits die 2 mal 25 Buchstaben korrekt schreiben lernen, und doch stehen bis zur obersten Stufe hin noch abgesonderte Schreibstunden auf den Lektionsplänen, und doch hört man so oft die Klage, daß die abgehenden Schüler noch eine inkorrekte Handschrift schreiben. Im ersten Schuljahr sollen desgleichen die Schüler vielerorts schon „zusammenhängende Lesestücke fließend vom Blatte" lesen lernen, aber dennoch sind für alle späteren Schuljahre noch gleichfalls abgesonderte Lesestunden notwendig, ja trotzdem sollen manche noch „Stümper" im Lesen sein, wenn sie die Schule absolviert haben. Wie reimt sich das? Und sind die Schreib- und Leselehrmethoden nur zu dem Zwecke verbessert worden, damit der ganze Sinn des Kindes beim Beginn des Schulunterrichts durch die toten Buchstaben desto mehr gefangen genommen werde?

Wie eine „ewige Krankheit" erbt sich anscheinend auch von einem Schulmeister zum andern, und im Publikum erst recht, der Irrtum fort: „Wenn die Kinder im ersten (oder doch wenigstens im zweiten) Schuljahr das Lesen und Schreiben nicht ordentlich erlernen, so lernen sie es nie." Ich will demselben einen andern allerdings sehr paradox klingenden Satz gegenüber stellen: Je später man (in den ersten Schuljahren) mit dem Schreiblesen beginnt, desto früher und desto besser lernen sie es, vorausgesetzt, daß die Unterrichtszeit sonst richtig ausgenutzt wird zur Entfaltung aller Kräfte und Anlagen des Kindes, wozu u. a. auch die Zeichenkraft und Zeichenkunst gehört.

Wann wird man aufhören, Pestalozzi und Comenius zu loben, um sie statt dessen desto fleißiger zu lesen, und um ihre gesundesten Ideen zu verwirklichen?

Ich gehöre zwar nicht zu den Gläubigen des Darwinismus; doch was Prof. Häckel gelegentlich eines Vortrages über Darwin, Goethe und Lamarck sagte in Bezug auf die Volksschule, das kann ich nur unterschreiben.

„Wir dürfen fordern, daß alle Unterrichtsgegenstände nach der genetischen

Methode behandelt werden, und daß die Grundidee der Entwickelungslehre, der ursprüngliche Zusammenhang der Erscheinungen, überall zur Geltung komme. Wir sind der festen Überzeugung, daß dadurch das naturgemäße Denken und Urteilen in weit höherem Maß gefördert werden wird, als durch irgend welche andere Methoden. Zugleich wird durch diese ausgedehnte Anwendung der Entwickelungslehre eins der größten Übel unserer heutigen Jugendbildung beseitigt werden: jene Überhäufung mit totem Gedächtniskram, der die besten Kräfte verzehrt und weder Geist noch Körper zur normalen Entwickelung kommen läßt. Diese übermäßige Belastung beruht auf dem alten unausrottbaren Grundirrtum, daß die Quantität der thatsächlichen Kenntnisse die beste Bildung bedinge, während diese in der That vielmehr von der Qualität der ursächlichen Erkenntnis abhängt. Wir würden es daher vor allem nützlich erachten, daß die Auswahl des Lehrstoffes in höheren wie in niederen Schulen viel sorgfältiger geschehe, und daß dabei nicht diejenigen Lehrfächer bevorzugt werden, welche das Gedächtnis mit Massen von toten Thatsachen belasten, sondern diejenigen, welche das Urteil durch den lebendigen Fluß der Entwickelungsidee bilden. Man lasse unsere geplagte Schuljugend nur halb so viel lernen, lehre sie aber diese Hälfte gründlicher verstehen, und die nächste Generation wird an Leib und Seele doppelt so gesund sein, als die jetzige."

Nach dieser „genetischen Methode" aber muß das Zeichnen dem Schreiben vorangehen, sonst überhäuft das Schreiblesen die Kinder „mit totem Gedächtniskram" und packt ihnen eine „Quantität von Kenntnissen" auf, statt eine „Qualität ursächlicher Erkenntnisse" herbeizuführen. Die Basis des Zeichnens und Schreibens und des Redens und Lesens wiederum muß aus denselben und andern Gründen ein sach-, sprach- und formmethodisch richtig erteilter Sachunterricht bilden.

Dann ist der Unterricht naturgemäß, und es werden die Kräfte und Anlagen des Kindes organisch entwickelt.

3.

Der Zeichenunterricht sei naturgemäß bedeutet, drittens — das Wort „Natur" in einem andern Sinne gefaßt —:

Er sei seiner eigenen Natur, d. i. dem Begriffe, dem Wesen des Zeichnens und der daraus resultierenden Aufgabe des Zeichenunterrichtes gemäß; er entspreche der Natur des Gegenstandes: er sei **sachgemäß**!*)

---

*) Anscheinend darf diese Forderung nicht unter den Comenius-, Rousseau-, Pestalozzi-, Diesterwegschen Begriff „naturgemäß" subsumiert werden, weil das Wort „Natur" hier eine wesentlich andere Bedeutung hat. Allein besehen wir uns beide Forderungen etwas genauer, so werden wir finden, daß die vorstehende und ebenso die unter 4. folgende nichts als Teilwahrheiten der „Naturgemäßheit" sind. In der „Natur", der Naturwelt,

Um diese Forderung weiter zu analysieren, haben wir zunächst den **Begriff** des Zeichnens zu erörtern.*)

Hierüber lehrt uns die Pädagogik mit ihren Hülfswissenschaften der Psychologie und Physiologie, kurz gefaßt, etwa folgendes.

Das Leben und die Thätigkeit des geistig-leiblichen Organismus macht sich nach zwei Richtungen hin geltend. Erstlich werden durch die Thore der Sinne die Reize von der Außenwelt aufgenommen, verinnerlicht, percipiert und appercipiert, im Gedächtnis aufbewahrt und durch die Gedankenbewegungen begrifflich verarbeitet zu rein geistigen, von der Außenwelt völlig abstrahierten Produkten, und zweitens wird die Innen-, die Gedankenwelt mittelst der Darstellungsorgane wieder veräußerlicht — zu verschiedenen Zwecken.

Eine Art und Weise nun, unsere Gedanken auszudrücken, ist das **Zeichnen**. So wie wir nämlich in der Sprache (im engern Sinne) durch Laute, im Gesange durch Töne, in der Mimik durch Geberden denken und unsere Gedanken äußern: so denken wir beim Zeichnen (d. h. Zeichen machen für etwas) in Formen, und jeder Gedanke kleidet sich in die Form. Zeichnen ist mithin ein **sichtbares** Denken, eine **Formensprache**, die zu sprechen, um in vorkommenden Fällen sich andern dadurch verständlich zu machen, ein jeder Mensch das Bedürfnis fühlt. Ja, „giebt es wohl," sagt **Hippius**,**) „eine allgemeinere Sprache als die Zeichnung? — versteht sie doch auf dem ganzen Erdboden ein jedes Kind. Und es ist interessant zu beobachten, wie im gemeinen Leben bei der Beschreibung einer Sache sogleich nach dem Stifte gegriffen wird. — Es ist die stumme Sprache der bescheidenen Hand, die oft im Leben allen Wortkram unnötig macht. Was die Hand dabei zu leisten nicht imstande ist, das ergänzt helfend die Phantasie."

der unser Unterricht gemäß verfahren soll, entwickelt sich jeder Körper stets seiner eigenen Natur, seinem innern Wesen gemäß. Im andern Falle bezeichnen wir das Entwickelungsprodukt als etwas widernatürliches. Würde daher im Zeichenunterricht nicht dem Wesen des Zeichnens und dem Wesen des kindlichen Geistes gemäß verfahren werden, so wäre das eben auch nicht der „Natur" gemäß. —

*) Aus praktischen Rücksichten würde dies Kapitel an den Anfang zu stellen sein, wie ich es denn auch in meinen Vorträgen als Nr. 1 erörtert habe. Theoretische Erwägungen jedoch veranlaßten mich, es als Nr. 3 zu bezeichnen, so daß sich folgende Übersicht ergiebt:

1. a.	Erst **Konkreta**, dann **Abstrakta**, (oder: erst **Sachen**, dann **Formen**),	**naturgemäß** (im hergebrachten Sinne),
b.	Erst **natürliche** Formen, dann **künstliche**,	
2.	**organische** Entwickelung der Zeichenkraft,	
3.	der Natur des **Gegenstandes** gemäß, —	**sachgemäß**,
4.	der Natur des **Geistes** gemäß,	**geistgemäß**.
a.	den Anlagen und Neigungen gemäß,	
b.	dem Wesen und der geistigen Entwickelung gemäß.	

**) Hippius, Grundlinien zur Theorie der Zeichenkunst als Teil einer allgemeinen Menschenbildung.

So zeichnen wir z. B. in unserer Einbildungskraft sehr oft ein eigenes Bild, eine Illustration, zu dem, was uns ein Dichter in Worten vormalt.

Dieser Gedankenkreis, der sich durch die Zeichensprache ausdrücken läßt, ist zwar an sich nur ein auf Raum-, Formen- und Farbenvorstellung beschränkter. Da aber an den räumlichen Dingen und deren Formen das Ästhetische, also das Gefällige, das Schöne und das Erhabene, haftet und gleichsam von ihnen getragen wird, da ebenso auch fast jede andere Vorstellung intellektuellen und ethischen Inhaltes in bestimmten Beziehungen zu den Dingen der Außenwelt steht oder doch wenigstens in Beziehung zu diesen gebracht werden kann: so läßt sich auch das Intellektuelle, das Ethische und vor allen Dingen das Ästhetische durch durch die zeichnerische Darstellung der Raum- und Formenvorstellungen wiedergeben. Wenn Schiller daher von dem Meister in seiner Glocke sagt: „Er goß auch Lieb und Glauben mit in die Form hinein," so findet das auch auf das Zeichnen seine Anwendung. Geht in der Versinnbildlichung höherer Ideen z. B. Schnorr v. Carolsfeld doch leider so weit, daß er uns zumutet, in der Religionsstunde, wo wir lehren: du sollst und kannst von Gott dir kein Bildnis machen! den Kindern eine bildliche Darstellung dieses unendlichen und unfaßbaren Geistes vorzuführen! —

Und was nun noch speciell das Verhältnis des Ästhetischen zur äußeren Form einer Zeichnung anbelangt, so sollte sich jeder Elementarzeichenlehrer merken, daß die höhere Zeichenkunst, die auf den Akademien gelehrt wird oder nach andern gar nicht soll erlernt werden können, Formen um des Schönen, des Ästhetischen willen hat, die niedere, elementare, natürliche Zeichenkunst, mit der wir es zu thun haben, nur Ästhetisches an Formen kennt; dort ist das Ästhetische begrifflicher, abstrakter, hier anschaulicher Art. Von einer ästhetischen Auffassung und ästhetischen Einwirkung kann (nach der preisgekrönten Schrift Dittes „das Ästhetische nach seinem eigentümlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung dargestellt") nur die Rede sein, insofern wir aus den Formen der Gegenstände oder ihren Zeichnungen eine in uns vorhandene Seelenstimmung herausfühlen; „denn das Ästhetische ist seinem wahren Wesen nach in uns, subjektiv; es ist ein psychisches Phänomen. — Nur wo ein ästhetisch entwickeltes Gemüt den Objekten entgegengebracht wird, kann das Ästhetische in ihnen aufgefaßt und nachempfunden werden." Deshalb kann z. B. ein schönes Ornament, welches einen Künstler zu entzücken vermag, ein Kind vollständig ästhetisch gleichgültig lassen, während ein mit wenigen Strichen skizziertes Schiff oder Häuschen oder Früchtchen u. dgl. m. sein höchstes Interesse wachruft, auch das ästhetische. —

Gegenstände oder deren Flächen lassen sich nun, soweit die Volksschule dabei in Betracht kommen kann, in zweifacher Weise zeichnen, oder (anders ausgedrückt:) die Vorstellungen derselben lassen sich in zweifacher Weise veräußerlichen.

Erstens so, daß die Form der Zeichnung der Form des Zeichenobjektes selbst — oder doch wenigstens der Fläche auf die man sich dasselbe projiciert denken kann — proportioniert wird, also so, wie die Flächen des Gegenstandes — oder die Projektionsflächen — wirklich sind: **geometrisch**.

Zweitens aber auch so, daß die Zeichnung dem auf unserer Netzhaut entstehenden Bilde entspricht, so daß die Zeichnung ein ähnliches Bild auf derselben hervorruft oder sie in ähnlicher Weise afficiert, wie der Gegenstand selbst, also so, wie das Objekt uns erscheint: **perspektivisch**.

Die Fachleute bezeichnen und definieren für ihre Zwecke anders, doch das geht uns für die Volksschule direkt nichts an; denn wir wollen keine Fachbildung erstreben, auch nicht direkt dafür vorbereiten, so daß wir die Schüler mit den fachmännischen Methoden der Darstellung und mit der fachmännischen Terminologie, soweit beides nicht im Interesse einer gesunden Volksbildung geboten erscheint, vertraut zu machen hätten; wir wollen und können nicht mehr als eine auf Anschauung beruhende und auch für die etwaigen zukünftigen „Jünger der Kunst und des Kunsthandwerks“ durchaus erforderliche Elementarbildung unsern Schülern verschaffen; dafür aber werden jene beiden elementaren, „laienhaften“ Darstellungsweisen samt ihren Definitionen genügen. Sonst müßten wir noch wieder verschiedene Weisen der geometrischen Darstellung und noch wenigstens drei Arten Perspektive unterscheiden (die streng geometrische oder die Konstruktions-Perspektive, die malerische Perspektive und die sog. Cavalier-Perspektive). „In der Beschränkung (und Vereinfachung) zeigt sich erst der Meister“ und erst recht der Volksschulmeister, das dürfen wir nie vergessen.

Das Zeichnen nun, wie es im gewöhnlichen Leben seine Anwendung findet und Gemeingut aller sein sollte, ist im allgemeinen ein geometrisches. Die Grund-, Auf-, Um- und Durchschnittsrisse des Handwerkers, die „Faustzeichnungen“ des Lehrers an der Schulwandtafel, die Stick- und anderen Musterzeichnungen unserer Frauen,“ die Grund- und Bodenzeichnungen des Landwirtes und des Geometers, auch die Zeichnungen des Kartographen, also die Landkarten, gleichviel ob horizontale oder vertikale Gliederung veranschaulichend, sind fast alles geometrische Darstellungen.

Das Zeichnen der Künstler und Dilettanten ist vorwiegend ein perspektivisches. Die Gemälde eines Rafael, eines Dürer, eines Rembrandt bis herab zu den Abbildungen, wie wir sie in den verschiedenen Unterrichtsfächern gebrauchen, nein, bis hin zu den „schönen Neuruppiner Bilderbogen,“ denen leider unsere Jugend mehr Geschmack wegen der „Lebensformen,“ die sie bieten, abgewinnt, als den kunstsinnigen Ornamenten, sind in der Regel perspektivische Darstellungen.

Hierbei ist jedoch noch zu bemerken, daß die perspektivischen Frontalansichten eines Gegenstandes namentlich dann, wenn der Zeichner in einiger Entfernung

vom Zeichenobjekte sich befindet, mit den geometrischen Aufrissen desselben im großen und ganzen übereinstimmen, geometrisches und perspektivisches Zeichnen sich also berühren, was für den Unterricht von großer Wichtigkeit ist.

Weiter. Die Richtigkeit einer Zeichnung ist bedingt durch die richtige Erfassung und Wiedergabe der Ausdehnungsverhältnisse des Objektes. Genaue Ausdehnungsverhältnisse aber erfährt man einzig und allein durch genaues Ausmessen. Pestalozzi sagt darüber (in seinem Werke „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" S. 225): „Der Grundsatz, daß Übung und Fertigkeit alles auszumessen, der Übung im Zeichnen vorausgehen, oder wenigstens gleichen Schritt halten müsse, ist ebenso offenbar, als unausgeübt. Aber der Gang unserer Kunstbildung — er meint hier nicht bloß die höhere — ist: angefangen mit unrichtigem Anschauen und krummem Bauen, dann Niederreißen, und noch zehnmal krumm bauen, bis endlich und spät das Gefühl der Verhältnisse zur Reife gelangt, dann kommen wir endlich an das, womit wir anfangen sollten: ans — Ausmessen. Das ist unser Kunstgang, und doch sind wir so viele tausend Jahre älter als die Egyptier und Hetrusker, deren Zeichnungen alle auf vollendeter Ausmessungskraft ruheten, oder im Grunde nichts anderes als solche Ausmessungen waren. — Es ist das Zeichnen, wenn es dem Zwecke des Unterrichts, deutliche Begriffe zu befördern, die Hand bieten soll, also wesentlich an das Ausmessen der Formen gebunden."

Diesen so sehr beherzigenswerten Worten, die jedoch leider so selten beherzigt worden sind, noch etwas hinzuzufügen, ist höchst überflüssig. Jedem denkenden Lehrer wird einleuchten, daß „die Zeichenkunst auf der Ausmessungskunst" basieren muß.

Doch wie und womit soll ausgemessen werden?

Zwar mag dem geübten, talentvollen Zeichner das Augenmaß genügen, allein beim Anfänger nur das Augenmaß zulassen zu wollen, wie Flinzer u. a. es fordern, hieße Eier ausbrüten lassen, die noch nicht gelegt sind, oder die Anschauung nicht als das absolute Fundament aller Kenntnisse anerkennen. Es muß beispielsweise dem Kinde klar und deutlich durch Vormessen mit einem Maße veranschaulicht werden, und zwar wiederholt und an ungleichen Objekten, daß eine Linie doppelt so lang ist als eine andere, wenn es überhaupt zu der bewußten Vorstellung des Längenverhältnisses von 2 : 1 kommen und zu einer solchen Abschätzung befähigt werden soll. (In Erwägung dieses ist es uns nun allerdings auch begreiflich, warum unsere Specialisten Kindern vor dem 10. Lebensjahre keinen Zeichenunterricht erteilen können, nämlich darum nicht, weil das Kind sich von selbst nicht schneller so viel Ausmessungsfertigkeit aneignet, als der Zeichenunterricht voraussetzen muß, dieselbe aber in anschaulicher Weise zu lehren, das scheinen sie nicht zu verstehen.)

Um also das Kind zur richtigen Anschauung der Maßverhältnisse eines

Zeichenobjektes zu verhelfen, muß der Lehrer oder ein Schüler vor den Augen aller so lange vormessen und die Abschätzung so oft durch Nachmessen korrigieren, bis das Auge zum richtigen Abmessen selbst befähigt worden ist.

Nun soll aber das Kind auch in den Stand gesetzt werden, die Ausdehnungsverhältnisse seiner eigenen Zeichnung richtig zu beurteilen, die doch, da sie viel näher und viel kleiner sind, das Kind nicht ohne weiteres zu korrigieren befähigt sein wird. Daß aber der Lehrer nicht jede einzelne Zeichnung nachmessen kann, ist selbstverständlich. Dem Schüler einen Maßstab in die Hand zu geben, hat etwas für, aber auch manches gegen sich. Da giebt es nun, um das Auge an ganz exakte Maße, wie auch die Hand an ganz korrekte Bewegungen zu gewöhnen — und Gewohnheit soll ja die beste Erziehung sein — kein einfacheres und besseres Mittel (das außerdem auch noch viele andere, längst bekannte Vorteile hat, die man u. a. in den methodischen Zeichenwerken von Hillardt, Schoop, Stuhlmann, Bauer und Rein aufgezählt findet), als dem Zöglinge Maße in den Zeichenflächen selbst zu geben, wie das durch Stigmographierung (und wenn man will, auch durch Quadrierung) der Schiefertafeln und des Zeichenpapiers geschehen kann.

Die stigmographische Zeichenmethode erlaubt, daß das Kind zuerst bloß durch die Sachanschauung gefundene Maßverhältnisse darzustellen braucht. Zum Exempel betrage die eine Distanz am Zeichenobjekte 7, die andere 4, eine dritte 6 Längeneinheiten (Meter, Schritte, Klafter, Spannen, Handbreiten, Centimeter u. s. w.), so hat der Schüler beziehungsweise 7, 4 und 6 Längeneinheiten in seinem Hefte, resp. auf seiner Tafel abzuzählen. Durch Teilung der gegebenen Entfernungen und durch allmähliche Entziehung der Stigmen (wie beim Schreiben mit den Linien), indem man von 1 zu 2, dann zu 3 cm. Punktweite (Bauer und Rein) geht, bis dem Schüler endlich nur die Ränder der Zeichenfläche als Richtungs- und Maßverhältnisse bleiben, aber ermöglicht sie ebenfalls den Übergang zum vollständigen Freihandzeichnen.

So wie wir deshalb im Schreibunterrichte nicht gleich mit dem Schreiben auf freier Fläche beginnen, sondern dem Kinde erst Hülfslinien gewähren, so wollen wir demselben auch im Zeichenunterrichte ein solches Mittel nicht vorenthalten.*)

Nun treffen allerdings das Punkt- wie auch das Liniennetz gar arge Vor-

*) Halfter empfiehlt statt der Stigmen andere Mittel. Ich habe nichts gegen diese. Im Gegenteil, ich kann sie nur empfehlen — und brauche sie selbst auch neben den Stigmen und teilweise auch auf späteren Stufen, wo es erforderlich erscheint. Überhaupt möchte ich auch die Stigmographie nicht als das, sondern nur als ein, allerdings als ein wichtiges Mittel für die Gewöhnung an ein Darstellen exakter Formen während der ersten Schuljahre befürworten.

würfe. Allein es lohnt sich kaum der Mühe, die Einwürfe, die nur stichhaltig sind gegenüber dem Mißbrauch, der mit diesen Netzen getrieben werden kann, und die schon mehrfach widerlegt worden sind, hier nochmals zu widerlegen. Wegen dieses damit getriebenen Mißbrauchs aber die schon in Österreich, der Schweiz, Frankreich und einem großen Teile Deutschlands allgemein verbreitete Methode aus der Welt zu verbannen, will mir eben so unsinnig erscheinen, als wenn einer den Gebrauch von Bädern verboten wissen wollte, weil schon viele unvorsichtige Leute beim Baden ertrunken sind.

So behauptet man, die Punkt- und Liniennetze verderben die Augen und führen Kurzsichtigkeit der Schüler herbei.

Dies wird jedoch nur der Fall sein erstens, wenn die Punkte zu fein sind, und darum verwende man nur Stigmen, die eine genügende Stärke haben; zweitens, wenn ihre Entfernung (wie bei Stuhlmann) eine zu geringe ist, und darum stelle man sie wenigstens 1 cm. (oder gar 2) auseinander; drittens, wenn die Schüler zu nahe aufsehen, und darum gebe der Lehrer Acht auf das verkehrte Sitzen beim Zeichnen und auf das zu tiefe Neigen nach der Zeichenfläche hin (welche Haltung übrigens auch beim Zeichnen ohne Netz, ja bei aller Handarbeit und beim Lesen Kurzsichtigkeit in demselben Maße verursachen kann); und viertens, wenn die Kinder längere Zeit das Punktnetz ansehen müssen, was kein vernünftiger Lehrer in dem Maße thun lassen wird, daß es schädlich wirken kann. Denn zunächst werden die Kinder doch veranlaßt, weniger das Punktnetz, als vielmehr die einzelnen Punkte selbst anzusehen, indem sie zuerst einen bestimmten Punkt, dann einen zweiten u. s. f. immer nach einander zu fixieren haben; und was sodann das andauernde Ansehen der Stigmen anbelangt, so gilt zu erwägen, daß bei der Erlernung einer neuen Form (auf den ersten „formalen Stufen" einer Lektion) die Schüler stets abwechselnd auf das Zeichenobjekt, resp. auf die Vorzeichnung an der Wandtafel und auf ihre eigene Zeichenfläche zu sehen haben, so daß durch diesen Rhythmus die vermeintlichen Nachteile vollständig ausgeglichen würden. Wenn aber diese neuerlernte Form darauf zur Sicherheit eingeübt werden soll, so geht bei dieser Übung das scharfe, anstrengende Fixieren der Punkte über in ein leichtes, fließendes, ohne Anstrengung stattfindendes Ansehen; es wird so zu sagen mechanisch, zur Gewohnheit.

Überdies wären alle vier Vorwürfe in noch weit stärkerem Maße beim Lese- und beim Schreibunterrichte gerechtfertigt. Der Schreiblesenunterricht müßte deshalb zuerst abgeschafft oder doch aus dem Lehrplane der ersten Schuljahre verbannt werden. Denn würde man sich mit der Frage, ob nicht das Lesen und das Schreiben in den drei ersten Schuljahren für die Augen wie überhaupt für die Gesundheit der Kinder schädlich ist, an die Ärzte wenden, so werden sie dieselbe (namentlich dann, wenn ihnen der Unfug plausibel gemacht würde, der leider

vielfach im ersten Schuljahr mit dem Schreiblesen getrieben wird) mit eben so gutem Gewissen, vielleicht noch etwas entschiedener bejahen, als die Augenärzte Deutschlands dies in betreff der Stigmographie auf die Anfrage des Herrn Gräber hin gethan haben.*)

Wenn man andrerseits meint, das Stigmennetz sei dem freien Gebrauche des Augenmaßes nachteilig, die Kinder würden zwar dadurch gezwungen, richtig zu sehen, sie würden aber nicht fähig dazu gemacht, es zwänge den Schüler zu sehr ein und hindere ihn an der nötigen freien Bewegung: so wolle man doch bedenken, daß von einer freien Bewegung im Zeichnen so lange nicht die Rede sein kann, bis diese freie Bewegung selbst gewisse Grenzen kennt und zu respektieren versteht, wie wir es mit Hülfe des Punktnetzes bei den Schülern gedachten Alters gerade erst erstreben wollen, und daß ebenso das Netz das Maß giebt für die Längen der Linien, und wenn das Kind dann seine Linien an demselben mißt und messen kann, es nicht gezwungen, sondern nur angehalten wird, die richtige Länge zu treffen, um durch öfteres Anhalten zum Rechten auch zum Treffen des Rechten befähigt zu werden.**)

Wenn man endlich glaubt, im Punktnetze lasse sich das Zeichnen nur „mechanisch“ betreiben, und nur das Freihandzeichnen sei ein „verständnisvolles,“ so wollen wir diese Frage nicht weiter erörtern, weil wir sonst mit den Gegnern über ihre didaktische Bildung streiten müßten.

Das Zeichnen im Quadratnetz wie Stuhlmann, Rein, Menard u. a. es für den Anfang fordern, halte ich für überflüssig, weil das sechsjährige Kind schon imstande ist, eine gerade lot-, resp. wagerechte Linie zwischen zwei Punkten von 1 (oder 2) cm. Distanz zu ziehen und weil das Punktnetz zudem weit weniger als das Quadratnetz den Eindruck der Zeichnung stört.

Um aber von Anfang (d. h. vom ersten Schultag) an ein Freihandzeichnen anbahnen und das erlernte Messen mit dem Auge frei üben lassen zu können, würde es sich empfehlen, dem Kinde Zeichenflächen in die Hand zu geben, die nur zur Hälfte mit Stigmen versehen und zur andern Hälfte frei sind. Jede im Netz gezeichnete Figur könnte dann, nachdem sie genügend mit Hülfe der Stigmen geübt worden, auch auf vollständig freier Fläche (sei es mit Lineal, sei es ohne dasselbe) zur Übung kommen, wenigstens hätten doch die Schüler Gelegenheit, sich daran zu versuchen. Und, Herbarts Beobachtung bei Pestalozzi bestätigend, kann ich aus eigener Erfahrung bemerken, daß sechsjährige Kinder aus freier Hand und nach bloßem Augenmaße manchmal sehr exakte einfache geometrische Figuren (wie Quadrate und Kreise) fertig bringen.

Unsere Forderung geht also dahin: das auf Ausmessen zu basierende und

*) H. Gräber, Urteile von Augenärzten über das Liniennetz, Punktnetz und Stickmusterzeichnen.

**) Köhler, Praxis des Kindergartens. II. Bd.

damit Hand in Hand gehende Zeichnen hat mit dem stigmographischen Zeichnen zu beginnen. Zu dem Zwecke muß die Tafel, resp. das Zeichenheft des Schülers mit Punkten versehen sein. Die Punktweite, die anfangs 1 (oder 2) cm. zu betragen hat, muß von Stufe zu Stufe zunehmen, bis schließlich dem Schüler nur noch die Seitenlinien der Zeichenfläche als Maß und Richtungslinien übrig bleiben. Die eine Hälfte der Zeichenfläche bleibt frei von Stigmen. Die Wandtafel für das Vorzeichnen und Korrigieren des Lehrers ist der Zeichenfläche des Schülers konform zu punktieren.

Ob das Kind nun auf der Schiefertafel oder gleich auf Papier zeichnen soll, ist eine Frage, die weniger hierher gehört. Nur das sei bemerkt: Was dem Zeichnen in dieser Beziehung recht ist, das ist dem Schreiben billig, und umgekehrt, umsomehr, da Zeichnen und Schreiben wenigstens im ersten halben Schuljahr ein Fach zu bilden haben. Überdies wolle man doch auch endlich einmal den vielbelobten Satz Ratichius realisieren: Gleichförmigkeit in allen Fächern, sowohl in der Methode als in den Lehrbüchern und Lehrmitteln.*)

*) Auf Schiefer lassen sich die Stigmen zwar leicht mit Farbe auftragen, aber weit schwerer als die Linien eingraben. Dauerhaft punktierte Schiefertafeln würden darum etwas mehr kosten. Nach ärztlichem Urteil und statistischen Ermittelungen sollen zudem die schwarzen Schiefertafeln, weil sie zu viel Licht absorbieren, dem Auge nachteilig sein, namentlich bei dunklem Wetter und in schlecht erleuchteten Zimmern. Bekanntlich klagen auch die Frauen, daß das Nähen dunkler Stoffe die Augen stärker angreift.

Die von der Firma „Friedrich Tholfus, Casseler Schiefertafelfabrik" in Cassel hergestellte gesetzlich geschützte „Weiße Patent-Pergament-Tafel" verdient darum wegen verschiedener Vorzüge unsere Beachtung.

Auf dieser Tafel läßt sich mit einem speciell dazu präparierten Stifte, desgl. mit Bleistift, Buntstift, schwarzer Kreide u. s. w. schreiben und die Schrift mit feuchtem Schwamme, in dem ersten Falle sogar mit trocknem Lappen leicht entfernen. Weil die Schriftfläche mild und das Material, womit der Schüler schreibt, ein weicheres als der Schiefergriffel ist, so ist das Schreiben ebenfalls ein leichtes, so daß der Schüler sich weit weniger an die krampfhafte Haltung des Stiftes gewöhnen wird. Die Linien sind nicht eingeritzt, sondern einer unter der durchsichtigen Pergamentschicht liegenden Papptafel aufgetragen; die Zeichenfläche ist daher vollkommen eben. Daß die weiße Fläche leichter ein unsauberes Ansehen bekommt, als die schwarze, ist erklärlich. Doch könnte man das kaum als einen Nachteil bezeichnen, weil sie sich einerseits mit Wasser leicht reinigen läßt und und weil andrerseits der Schüler gezwungen wird, sie von vorneherein reinlicher zu halten und sorgfältiger zu behandeln, sie also einen erziehlichen Einfluß ausüben wird. Andrerseits ist die Tafel unzerbrechlich und so außerordentlich leicht, daß c. 50 Stück auf ein Postpaket gehen. Der Preis ist ein mäßiger zu nennen, 100 Stück kosten 20 bis 37 M., je nach der Größe und der Art der Liniatur. Die in Lindenholz eingefaßten besonders präparierten Stifte kosten pr. Groß 3,20 M. Graphitstifte ohne Holzeinfassung pr. 100 Stück 1,60 M. Selbige mit Papierhülle 2 M.

Infolge einer Anfrage hat die Firma sich bereit erklärt, Tafeln, auf der einen Seite mit Stigmen (etwa 10 × 10 von je 1 cm. Punktweite) und auf der andern mit Linien versehen, zu den angegebenen Preisen (24 bis 37 M.) zu liefern.

Zum andern haben wir zu untersuchen, welche naturgemäße Aufgabe die Volksschule in Beziehung auf den Zeichenunterricht zu erfüllen hat und erfüllen kann und welche weiteren Forderungen in betreff des Lehrstoffes sich daraus ergeben.

Wie wir im Sprachunterrichte keine Dichter und Schriftsteller und im Gesangunterrichte keine Komponisten und Konzertsänger, so wollen und können wir auch im Zeichenunterrichte keine Künstler und Kunsthandwerker heranbilden, auch hier nicht einmal für eine Künstler- und Kunsthandwerkerlaufbahn direkt vorbereiten; höhere (abstrakte) Ideen als Gebilde der (kombinierenden) Phantasie in mustergültiger Form darstellen, und Formen bloß ihres ästhetischen Inhaltes wegen „erfinden" lehren, das Kind also zum „selbstschöpferisch-thätigen" Produzieren ausbilden, das wollen wir den Akademien und ähnlichen Fachschulen überlassen und wo das von der niederen Volksschule gefordert wird, ernstlich dagegen protestieren. Wie im Sprachunterrichte, so wollen wir auch hier in ganz elementarer Sphäre das Kind zu zweierlei befähigen:

1. Es soll seine eigenen und angeeigneten alltäglichen, prosaischen, sich vorwiegend nur auf Ausdehnung und Form beziehenden Vorstellungen, besonders die, welche sich durch die Lautsprache schwer ausdrücken und merken lassen, und doch ihres allgemeinbildenden Inhaltes wegen sicheres Eigentum des kindlichen Geistes werden sollten, klar und verständlich, kurz und bündig, wahr und schön, jedoch nur in einer seinem jeweiligen Bildungsstande entsprechenden Weise darstellen und andern mitteilen lernen. Oder populärer, aber weniger korrekt ausgedrükt: das Kind soll die im Unterricht und im täglichen Leben vorkommenden einfachen Dinge und ihre Flächen selbständig zeichnerisch darstellen lernen. Und

2. soll es auch die Gedanken und Ideen anderer, die in Zeichnungen, wie Gemälden, Abbildungen u. s. w. veräußerlicht sind und soweit sie in den Bereich der Volksschule gehören, leicht und richtig erfassen und verstehen, insbesondere aber Natur- und Kunstgegenstände ästhetisch auffassen lernen.

Hieraus folgt, daß die Lehrmittel auch zweierlei Stoff bieten müssen. Erstens solchen, der von den Schülern frei und selbstthätig gezeichnet und zweitens solchen, der nicht frei gezeichnet, sondern bloß — um mich eines bekannten Ausdrucks aus dem Sprachunterrichte zu bedienen — statarisch gelesen, will sagen: in sinniger Weise betrachtet, zum Verständnis und vor allen Dingen zu Gemüt gebracht werden soll, wie die poetischen Sprachstücke; Darstellungen, die dazu dienen können, in den Kindern den Sinn zu wecken für die Schönheit der Formenwelt in Natur und Kunst, also Sinn für Regelmäßigkeit, für Ebenmaß und Symmetrie, wie für die schönen Formen gebogener Linien, hauptsächlich aber den Sinn, mit Wohlgefallen aus „der schönen

Form die schöne Seele," wie Schiller sich ausdrückt, also die durch die Form versinnbildlichte Idee, herauszulesen, also einen Lehrstoff, der das ästhetische Gefühl zu wecken imstande ist.

Wie wir darum im Sprachunterrichte Sammlungen schöner, wertvoller Dichtungen besitzen, so fordert der Zeichenunterricht oder — wenn diese Rubrik nicht geeignet erscheinen sollte — der Unterricht überhaupt Sammlungen von schönen, wertvollen, in den Bereich der Schule passenden Gegenständen und zeichnerischen Darstellungen der höheren Kunst, welcher Forderung wir auch ohne großen Kostenaufwand gerecht werden können. Sind manche dieser Gegenstände oder einzelne Teile derselben, wie das häufig der Fall ist, so einfach, daß die Kinder sie ohne Benachteiligung des Geschmackes nachzeichnen können — und wäre es auch nur mit dem Stifte oder dem Finger in der Luft — um so besser; die Hauptsache bleibt jedoch, daß die Kinder sie durch bewußtes Sehen und mit Hülfe der Einbildungskraft nachfühlen.

In betreff des frei zu zeichnenden Stoffes ist noch folgendes zu erwägen.

Da wir nicht für die Schule, erst recht nicht für eine Gewerbeschule oder sogar für eine Kunstakademie, sondern für das Leben lehren wollen; da für das praktische Leben des Volkes, aus dem unsere Kinder rekrutieren, aber im Durchschnitt freies, selbständiges geometrisches (das Wort im obigen Sinne genommen) Zeichnen genügt: so muß das Zeichnen in der Volksschule auch vorwiegend ein geometrisches sein und dies bei der Auswahl des Stoffes fest im Auge behalten werden. Damit soll aber durchaus nicht das perspektivische Zeichnen aus dem Lehrplan der Volksschule hinausgedrängt werden; es darf im Gegenteil hier mit vollem Recht auch einen anständigen, wenn auch untergeordneten Platz beanspruchen. Das praktische Leben und der Unterricht zwar können des perspektivischen Darstellens als solches wohl entbehren, jedoch nicht des perspektivischen Auffassens. Um dieses aber erreichen zu können, ist jenes wiederum erforderlich. Es ist erstlich erforderlich zum Erfassen und klaren Verstehen der perspektiv dargestellten Abbildungen, die im Unterrichte, wie im Leben überhaupt betrachtet werden sollten. Es ist zweitens erforderlich als Kontrolle des Verständnisses eines Teiles der in der Physik dargebotenen Lehre vom Sehen und zur Einübung und praktischen Anwendung dieser Lehre. Denn ob das Kind das scheinbare Kleinerwerden der Dinge mit der Zunahme der Entfernung, sowie die scheinbaren „Verkürzungen" der sich vom Auge entfernenden Linien, Flächen und Körper u. s. w. richtig verstanden und erfaßt hat und ob es das Sehen überhaupt, das ja strenggenommen nur ein perspektivisches ist, auf Grund der durch diese Lehre gewonnenen Einsicht zu kontrolieren und zu korrigieren versteht, d. h. ob sein Sehen ein „bewußtes" ist, das läßt sich am besten darthun durch perspektivisches Zeichnen geeigneter Gegenstände. Und wiederum, um die physikalischen Gesetze

der Perspektive Geisteseigentum des Kindes werden zu lassen, giebt es ebenfalls kein besseres Mittel als fleißige Übung im perspektivischen Zeichnen.

Daß deshalb die physikalische Lehre über die Beschaffenheit der Netzhautbilder und ihr Verhältnis zu den Sehobjekten, wenn sonst nicht, so doch zu Gunsten des Verstehenlernens perspektivischer Darstellungen anderer und des eigenen perspektivischen Zeichnens, ja des „bewußten" Sehens überhaupt, im Physikunterricht vorkommen sollte, bedarf wohl kaum eines Hinweises. Und wer mit der Theorie des Lehrplans vertraut ist, wird auch einsehen, daß dieses Physikpensum dann zu absolvieren ist, ja eigentlich dann nur Zweck hat, wenn im Zeichenunterricht der Anfang mit dem Perspektivzeichnen gemacht wird. Ob aber die physikalische Seite der Perspektive in der Physikstunde oder in der Zeichenstunde zu betrachten ist, bleibt eine Frage von mehr nebensächlicher Bedeutung, obgleich es mir am zweckmäßigsten erscheinen will, das Kapitel der Licht- und Sehlehre im Lehrplane der Zeit nach neben die ersten Kapitel des Perspektivzeichnens zu setzen.

Gegen das besagte Verhältnis zwischen diesem physikalischen und diesem zeichenunterrichtlichen Pensum könnte man vielleicht einwenden, daß die Perspektive hauptsächlich auf mathematischen Lehrsätzen und nicht (oder weniger) auf physikalischen beruht. Gewiß, bei der Konstruktions-Perspektive trifft das vollauf zu. Aber damit können wir uns in der Volksschule nicht befassen. Was wir über die Perspektive und im perspektivischen Darstellen lehren wollen, das soll in elementarer Weise auf dem Wege der Anschauung gelehrt werden, und soweit dabei eine Theorie in Betracht kommt, ist es die physikalische, die ja eben auch teilweise auf mathematischen Sätzen basiert, wofür man aber das Verständnis dann, wenn das Perspektivzeichnen zu beginnen hat, wohl als etwas bereits Erworbenes voraussetzen darf.

Selbstverständlich kann diese Frage mit diesen kurzen Andeutungen noch nicht als gelöst betrachtet werden. Letztere haben auch vollständig ihren Zweck erfüllt, wenn sie dem Leser bloß eine Anregung geben sollten, über eine naturgemäße (d. i. in der Natur der Sache selbst liegende) unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer nachzusinnen. Dieses Princip der „Konzentration" ist zweifelsohne ein schwieriges Problem; doch das darf uns nicht abhalten, uns an der Lösung wenigstens zu versuchen. —

Da nun also beim perspektivischen Zeichnen, umgekehrt wie beim geometrischen, das Auffassen Zweck und das Darstellen nur Mittel ist, so ist der Einzelunterricht, wie ihn Stuhlmann und Genossen betreiben, hier noch mehr als dort zu verwerfen, wenigstens für die Volksschule mit ihrer großen Schülerzahl in den einzelnen Klassen; in den Gewerbe- und Kunstschulen liegen die Sachen ja vielleicht anders.

Ebenso sind auch die Heimerdingerschen winzigen Modelle unzulässig. Denn eine korrekte perspektivische Auffassung läßt sich ungleich leichter vermitteln durch

Betrachtung der Eisenbahnschienen und Heerstraßen, der Häuserkanten und Häuserflächen, der Zimmerdecken und Zimmerwände, der Schulstubenthüren und Fensterflügel, als durch Betrachtung eines c. 10 cm. langen Modelles.

Da jedoch der vortreffliche Stoff, den die nächste Umgebung des Kindes bietet, für das perspektivische Zeichnen nicht ausreichen wird, so läßt sich eine gewisse Anzahl Modelle nicht entbehren. Dieselben müssen aber wenigstens eine Ausdehnung von 30 cm. als größte Dimension besitzen, weil sonst ein Massenunterricht platterdings unmöglich sein wird. Auch möchte sich die jedesmalige Aufstellung von zwei gleichen Modellen empfehlen, wenigstens in größeren Klassen. Am geeignetsten erscheinen mir deshalb die einfachsten der Flinzer'schen Drath-, resp. Vollmodelle, etwa die, welche im geometrischen Unterrichte zur allseitigen Betrachtung gelangen, und außerdem möchte vielleicht noch ein Baukasten mit recht großen Elementen erwünscht sein.

Die einzelnen Modelle lassen sich am billigsten anbringen vor den Wandtafeln (wovon ja in den meisten Schulklassen zwei vorhanden zu sein pflegen), woselbst sie mittelst Bindfäden und Haken in jede beliebige Stellung gebracht werden können.

Die Klötze des Baukastens hingegen lassen sich leicht auf dem Katheder zusammenstellen zu den verschiedensten Gestalten.

Hauptsache jedoch bleibt: richtiges perspektivisches Auffassen der Naturgegenstände und das Verständnis von perspektivischen Darstellungen dieser Dinge, wozu das Kopieren von vollständig verstandenen Vorlagen ein durchaus nicht zu verachtendes Mittel ist. (Schluß folgt.)

Der Süddeutsche Schulbote vor 25 Jahren und jetzt.

(Schluß.)

II.

Ein „klassischer Zeuge."

Wie die Redaktion des Süddeutschen Schulboten vor 25 Jahren eine offenbare Mißhandlung der Volksschule aufnahm, haben wir im ersten Artikel gesehen. Heute handelt es sich darum, zu erfahren, wie die zeitige Redaktion genannten Blattes die in dem „Beitrag zur Leidensgeschichte" ausgesprochenen Wünschen der großen Mehrzahl des Lehrerstandes aufnimmt, beleuchtet und behandelt. Jene Degradierung unseres Standes fand der Schulbote „interessant und beachtenswert;" die heutigen Lehrerwünsche, so behauptet der Herr Dekan Kübel und zwar im genauesten Einverständnis mit Dr. Boodstein „gereichen der Volksschule nicht zum

Heil," — die Darlegung derselben durch Herrn Dörpfeld wird im Gegenteil „sehr bittere Früchte für Schule und Lehrer zeitigen."

Schon in der Einleitung beider Artikel reichen sich Dr. Klaus Harms und Dekan Kübel wie Brüder die Hand. Sprechen sich doch beide in ganz gleichem Sinne darüber aus, was die Volksschule ist oder auch nicht ist.

Lassen wir noch einmal Klaus Harms den Vortritt. Er sagt einleitend wörtlich folgendes:

„Was ist die Schule? — Wenn wir antworten, was man und gar nicht selten zu lesen bekommt: die Schule ist ein Heiligtum, nichts anderes als Gotteshaus und Himmelspforte, ist die Kirche für die Kleinen, ist die Erzieherin, die Bildnerin des jungen Geschlechts, die dem Staate tüchtige Bürger, der Kirche gemachte Christen zuführt, ein neues Geschlecht dem jetzigen, das noch in vielem Betracht auf einer niederen Stufe stehe, folgen läßt, bald den Staat und die Kirche und die Erde in einer schöneren Gestalt sehen lassen wird, das rechte Seminar der Menschheit, außer welchem kein Heil; wohl allen, die dies erkennen und anerkennen, die Schule freier stellen, höher heben und fangen bei denjenigen Männern, welche die Schule dazu machen, bei den Schullehrern an, daß sie dieselbigen freier stellen und höher heben. Wenn wir so antworten, dann reden wir nicht allein mit klingenden, sondern auch mit weit und breit anklingenden und in vielen Echos wiederklingenden Worten." — So Klaus Harms: übertreibend, spottend und höhnend, die Volksschule verachtend.

Herr Dekan Kübel, der in seiner Einleitung beweisen will, daß Dörpfelds Schrift „nichts weiter sei, als eine Agitationsschrift der bittersten und aufhetzendsten Form," benutzt dazu, — man höre und staune! — ein Citat, das Herr Dörpfeld aus dem Gutachten des Herrn Provinzial-Schulrates Dr. Landfermann aufgenommen und verwertet hat. Dasselbe lautet:

„Die Volksschule soll ein Institut für Volksbildung im vollen Sinne des Wortes, einer der mächtigsten Faktoren derselben sein; sie soll das Volk im Gegensatz gegen die aus dem täglichen Verkehr und der Not des Lebens, sowie aus Tageblättern und der Pfennigslitteratur auf das Volk einstürmenden korrumpierenden Einflüssen mit einem tiefen Fonds von Erkenntnis und Gesinnung ausrüsten; sie soll das gesamte Volk durch eine im christlichen Sinne sich vollziehende naturgemäße Entwicklung der gesamten Kräfte des Menschen befähigen, nicht nur dem physischen und sittlichen Elende des Proletariates zu entgehen, sondern auch darüber hinaus in jedem seiner Glieder an dem bürgerlichen, sittlichen und religiösen Leben lebendigen Anteil zu nehmen."

Diesem Citat fügt nun Dekan Kübel hohnlächelnd hinzu: „Welch hohe Aufgabe, welch hohe Bestimmung, und dabei — welch faktische Erniedrigung!"

Man verstehe: Weil Herr Dörpfeld sich erkühnt, dies Ideal der Volksschulaufgabe aus der Feder des so sachkundigen Dr. Landfermann abzudrucken, und weil er zudem an anderer Stelle über schwere Erniedrigung der Lehrer klagt, so soll damit bewiesen sein, daß „Dörpfelds Schrift eine Agitationsschrift der bittersten und aufhetzendsten Form ist." —

Resultat: Herr Dekan Kübel und Dr. Klaus Harms begegnen uns gleich auf der Schwelle ihrer Arbeit in einmütigstem, herzlichstem Bündnis und Verkehr. Sie verstehen sich.

So werden wir, wenn wir nun der Kübelschen „Beleuchtung" näher treten, gleiche wunderbare Überraschungen zu erwarten haben, wie in der Klaus Harmsschen Arbeit.

Ich bringe meine Auseinandersetzung mit Herrn Kübel unter drei Rubriken:

1. Kübel und die Darstellungsweise Dörpfelds;
2. Kübel und die Vorschläge Dörpfelds; —
3. die seitherige lokale Schulaufsicht im Lichte der Erfahrung.

1.

Kübel und die Darstellungsweise Dörpfelds.

Kübel: „Wer den Styl Dörpfelds kennt, der weiß auch wohl zu beurteilen, daß schon einige Frist nötig ist, um die etwas weitschweifig gehaltene und mit allerhand Wiederholungen, stylistischen Anmerkungen und Ausholungen verzierte Arbeit wirklich durchzulesen und ein einheitliches Bild seines Gedankenganges zu gewinnen."

„Je länger ich las, um so mehr fand ich, daß Dörpfeld in seiner ganzen Arbeit nicht nur fast lauter längst bekannte und bis zur Ermüdung gehörte Vorwürfe vorbringt, sondern auch, daß dieses in einem Tone geschieht, die schon der heidnischen Sophrosyne, geschweige der christlichen Nüchternheit mehr als einmal durchaus widerspricht."

„Es ist das schon durch seinen Titel ungut sich einführende Buch wirklich nichts weiter, als eine Agitationsschrift der bittersten und aufhetzendsten Form."

„Dörpfeld ist in einer Weise vorgegangen, die keinen anderen Zweck haben kann (!), als den Antagonismus (zwischen Pfarr- und Volksschulamt) zu schärfen und zu verbittern, nicht aber ihn zu heilen."

„Dörpfeld hat die Kampfesweise der Socialdemokraten auf ihrem Gebiete nachgeahmt, deren Agitationsmittel die Schürung der Unzufriedenheit und der Selbstüberhebung ist."

„Was ist doch das für eine Kampfesweise von einem Christen!"

Dieser vorstehenden Kritik gegenüber ist doch die den Lesern bekannte Boodsteinsche eine zahme. Anklänge finden sich wohl. So z. B. wenn Boodstein klagt über „den sensationellen Titel," über „Breite und Umständlichkeit," auch

darüber, daß Dörpfeld „gereizt, leidenschaftlich und ungerecht" geschrieben. Das alles tadelt Kübel ja auch, aber mehr, viel mehr: die „christliche Nüchternheit" fehlt, — „Agitationsschrift" wildester Art, — „Kampfesweise der Socialdemokraten," — „was ist doch das für eine Kampfesweise von einem Christen!"

Boodstein hat in Kübel seinen Meister gefunden.

Es ist ja selbstredend, daß man einen solchen kühnen Ankläger fragen darf: Aber, ehrwürdiger Herr, entspricht denn Ihre Darstellungsweise der christlichen Nüchternheit? Ist die Ihrige die eines Christen? — Sehen wir zu!

Daß Christen „Frieden suchen" sollen, ist unbestritten eine biblische Forderung, und darum auch eine Christenpflicht. Aber der Friedensliebe geht die Wahrheitsliebe vorauf. Frieden suchen auf Kosten der Wahrheit streitet wider Gottes Wort. Sagt nicht der Prophet: „Liebet Wahrheit! suchet Frieden" —? Sucht der Herr Dekan auf Grund der Wahrheit den Frieden?

Kübel sagt: „Es ist wahr, was Dr. Boodstein über die Forderungen und Aufstellungen Dörpfelds sagt: er berücksichtigt zu einseitig die Interessen des Lehrerstandes, läßt die der andern Interessenten außer acht."

Nun lese ich aber auf Seite 57 des neuen Beitrags zur Leidensgeschichte: „Tausende von Lehrern und Nichtlehrern in Deutschland, ob Gesinnungsgenossen oder Gegner, werden dem Ankläger einstimmig auf den Kopf sagen: er habe über eine Thatsache, die blank vor Augen liegt, die denkbar gröbste **Unwahrheit** gesagt." Und nun kommen Schulmänner Eisenachs*) und erklären: „Dörpfelds Ansicht ist hier in ihr diametrales Gegenteil verkehrt. Ihm wird diejenige Ansicht untergeschoben, die gerade er am ersten, am entschiedensten und am fleißigsten fortwährend bekämpft hat."

Nicht genug, daß Kübel die „grobe Unwahrheit," diese „Unterschiebung des Gegenteils" für wahr erklärt; er geht noch weiter und nennt öffentlich eine solche böse Leistung „sehr gewichtig, ja klassisch."

Wo bleibt da die christliche Nüchternheit? Ist das die Kampfesweise eines Christen? Liebt Herr Kübel die Wahrheit? Sucht er auf Grund der Wahrheit den Frieden? Ist es christlich, — ist es kirchlich christlich, einen Mann als klassischen Zeugen zu verherrlichen, gegen den 14 angesehene Schulmänner aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands**) den Protest schleudern, Dörpfeld in

---

*) Konrad, Lehrer an der Sekundarschule; Dr. Fliedner, Seminarlehrer; Dr. Lotz, Lehrer an der Sekundarschule; Dr. Rein, Seminardirektor; Scheller, Seminarlehrer.

**) Dr. Vogt, Professor; Fleischhacker, Institutsvorsteher; Bergner, Erzieher; Dr. Seiffert, Erzieher; Ballauf, Konrektor; Flügel, Pastor; Hartung, Rektor; Dr. Just, Seminaroberlehrer; Dr. Rein, Seminardirektor; Dr. Stoy, Univ.-Prof. u. Schulrat; Dr. Thrändorf, Seminaroberlehrer; Wiget, Instit.-Direktor; Wiget, Seminardirektor; Dr. Willmann, Professor und Landesschulrat.

unerlaubter und verwerflicher Weise persönlich verdächtigt und denunciert zu haben? — Und das thut ein Vertreter der Kirche? ein geistlicher Herr? ein Herr, der von andern „christliche“ Kampfesweise fordert?

Kübel sagt: Es ist wahr, daß Dörpfeld immer den Schwerpunkt darauf legt: „die ganze Volksschule für die Lehrer.“

Ich erinnere dieser Behauptung gegenüber zunächst daran, was Herr Dörpfeld darüber veröffentlicht hat: „Der Leser lasse sich noch darauf aufmerksam machen, daß der Herr Recensent das abschließende Schwerpunktssätzchen mit Anführungszeichen versehen hat, wonach also diejenigen seiner Leser, welche meine Schrift nicht kennen, glauben müssen, das sei ein wirkliches Citat aus meinem Buche.“

Jene oben genannten Eisenacher Schulmänner stellen diesem untergeschobenen Sätzchen einen wirklichen Satz Dörpfelds gegenüber. Folgenden: „Der Lehrer ist der Diener, nicht der Herr der Schule; Herren der Schule sind diejenigen, welche sie unterhalten.“

Die genannten 14 deutschen Schulmänner weisen in ihrem Proteste darauf hin, daß gerade hier eine böswillige Unterschiebung vorliegt; sie weisen sodann dieselbe mit größter Entrüstung zurück. — Sonderbar: ein geistlicher Herr, der andern den Vorwurf „unchristlicher Kampfesweise“ macht, scheut sich nicht, solche durch und durch unwahre Behauptungen als „wahr“ seinen Lesern zu bieten. Ich kann nicht finden, daß bei dem Herrn Dekan die christliche Wahrheitsliebe in großem Ansehen steht.

Es widerstrebt mir fast, noch weiter die Kluft aufzudecken, die sich zwischen unserm Herrn Dekan und jenen deutschen Schulmännern zeigt. Was er als „sehr gewichtig“ preist, das stoßen diese als „unerlaubt und verwerflich“ von sich. Was dort als „klassische Leistung“ verherrlicht wird, das charakterisieren diese als „Verdächtigung und Denunciation.“ Was er als „wahr“ bezeichnet, das nennen diese „Verkehrung und Unterschiebung,“ unwahr durch und durch.

Wollen die Leser mir nun zugeben, daß es einem Mann, der Entstellungen, Verdächtigungen, Denunciationen pathetisch für wahr, gewichtig und klassisch erklärt, nicht zukommt — ihm am allerwenigsten — in die Welt hinein zu posaunen, Herr Dörpfeld widerspricht in seiner Darstellungsweise der christlichen Nüchternheit, der Kampfesweise eines Christen, — so bin ich vor der Hand zufrieden. Matth. 7, 1—5.

Treten wir nun den einzelnen Behauptungen Kübels etwas näher.

„Wer den Styl Dörpfelds kennt, der weiß wohl zu beurteilen, daß schon einige Frist nötig ist, um die etwas weitschweifig gehaltene und mit allerhand

Wiederholungen, stylistischen Anmerkungen und Ausholungen verzierten Arbeit wirklich durchzulesen."

So Dekan Kübel. Sein „klassischer Zeuge" wider Dörpfeld drückt denselben Gedanken etwas einfacher so aus: „Bei Dörpfeld ist Breite und Umständlichkeit einmal hergebracht."

So stände also diese Klage nunmehr aus der Feder zweier Kritiker vor uns. Ich beschränke mich darauf, die Leser auf Seite 82 des „Neuen Beitrags zur Leidensgeschichte" zu verweisen. Dort hat ein rheinischer Lehrer diesen Punkt kurz und bündig beleuchtet. Nur eine Bemerkung aus dieser Beleuchtung möge hier Platz finden:

„Wenn der Lehrerstand für irgend etwas Herrn Dörpfeld zu Dank verpflichtet ist, dann ist es unzweifelhaft vor allem dafür, daß derselbe seine schwierige Aufgabe, die schlimmen und zahlreichen Gebrechen der bisherigen Aufsichtsordnung aus dem Dunkel der mancherlei Vernebelungen und Verschleierungen hervorzuziehen und in helles Licht zu stellen, mit solcher Ruhe und Besonnenheit, mit solcher Umsicht und Vorsicht, mit so scharfer, unerbittlich vordringender Logik und mit solcher Klarheit der Darstellung gelöst hat, daß von nun an kein Verdunkeln mehr möglich ist." — „Daß nun den Gegnern jene Eigenschaften des Buches ganz besonders unbequem und verhaßt sind, und daß sie dann, um den Blick davon abzulenken, diese Eigenschaften nicht mit dem richtigen Namen benennen, sondern dafür „breit und umständlich" (oder „weitschweifig") in Kurs zu bringen suchen, das ist uns Lehrern nur zu gut verständlich. Und wenn wir bisher noch nicht alle gewußt hätten, was unsererseits an der Dörpfeldschen Schrift am meisten geschätzt zu werden verdiente, so würden uns ja die Stimmen der Widersacher aufs beste darüber orientieren: wir wissen jetzt um so gewisser, daß das, was sie (weitschweifig) schelten, gerade diejenigen Tugenden des Buches sind, welche unserer Sache am meisten zu gute kommen."

Eine Bemerkung werde mir noch gestattet.

Herr Dekan Kübel sah sich als Redakteur einer Schulschrift gezwungen, das Buch Dörpfelds durchzulesen; hatte er sich doch gelegentlich davon überzeugen müssen, daß „ein Teil der Lehrerschaft gerade diesem Buche so große Wichtigkeit beilege." Und nun sitzt der Herr Dekan und lieset und lieset und — findet

1. „fast lauter längst bekannte und bis zur Ermüdung gehörte Vorwürfe"*), — und findet
2. daß Herr Dörpfeld „lesebuchartig (will sagen: schulmeisterlich) das

*) Bloß „Vorwürfe"? — nicht auch Gründe und zwar viele Gründe, so viele, daß ihre Lektüre „eine lange Frist" erfordert?

Verständnis dadurch zu erleichtern trachtet, daß er dem Leser die Disposition äußerlich mit Zahlen und Ziffern ans Herz legt."

Und wie ist es dem hochstudierten Herrn bei diesem Lesen ergangen? Ihm ist es schwer geworden, „ein einheitliches Bild des Dörpfeldschen Gedankenganges zu gewinnen", ja schwer, obschon ja der Inhalt „fast lauter längst Bekanntes" enthielt, — schwer, obschon es schulmeisterlich deutlich geschrieben war.

Ist das nicht höchst sonderbar? Wie, die deutschen Lehrer, obwohl bloß seminaristisch gebildet, finden zu tausenden die Schrift so deutlich und so ansprechend verfaßt, daß sie gar bald eine zweite Auflage verlangen, — und der akademisch gebildete Dekan führt Klage darüber, daß es ach! so schwer sei, den Gedankengang zu ergründen? Soll das etwa ein Armutszeugnis, ein selbstgeschriebenes sein? Das werden wir wohl nicht annehmen dürfen. Sonach bleibt zur Erklärung nur die Alternative: Entweder seine leidenschaftliche Aufregung hat ihm das Verständnis erschwert, oder aber er wollte den Inhalt nicht verstehen, d. h. ihn nicht an sich herankommen lassen.

„Das schon durch seinen Titel ungut sich einführende Buch ist nichts weiter, als eine Agitationsschrift der bittersten und aufhetzendsten Form." (Kübel.)

„Die Wahl eines so sensationellen Titels" ist kaum zu verzeihen." (Boodstein.)

„Gerade der gewählte Titel ist geeignet, bei den Lehrern das Gefühl des Märtyrertums und somit der Unzufriedenheit zu nähren; dem möchte nicht widersprochen werden können." (Dekan Strack, Mitarbeiter am Ev. Schulblatt (!). Siehe Theolog. Litteraturbericht S. 39.)

„Im ganzen haben wir die Schrift eines Hypochonders vor uns. Solche Personen reden bekanntlich am liebsten von ihren Krankheiten, wissen eine ganze Leidensgeschichte zu erzählen und nehmen nichts so übel, als wenn man zu bezweifeln wagt, daß es so schlimm mit ihnen stehe. Mit sich selber Mitleid haben ist das dümmste, was man thun kann, hat einmal eine gescheite Frau zu mir gesagt. (Dr. Burck.)

Macht es nicht einen urkomischen Eindruck, vier so hochgelehrte Herrn aufs eifrigste bemüht zu sehen, dem Titel eines Buches den Krieg zu erklären? Was ist das Resultat ihrer Bemühungen? Ihr Zeugnis stimmt nicht überein, obschon sie sämtlich in ihrer feindseligen Stellung zu Dörpfelds Schrift ein Herz und eine Seele sind. Dem Einen ist der Titel zu dumm und krankhaft; dem Andern zu erfolgreich; der Dritte fühlt sich so verletzt, daß er den Titel „fast unverzeihlich" findet; der vierte ist nach Lesen eines so bösen Titels sofort überzeugt, daß nach ihm nur „eine Agitationsschrift bitterster oder verletzendster Form" folgen könne. Dabei wissen die vier Kritiker

ganz wohl, daß der Inhalt der Schrift Dörpfelds zuvor unter einem ganz andern Titel erschienen ist, und zwar unter dem Titel: „Bemerkungen zur ministeriellen Rede". Sie wissen, daß gerade unter diesem schlichten und einfachen Titel der Inhalt sich in der Lehrerwelt die Herzen derart erworben hat, daß die Aufsätze nun zusammengefaßt und gleichviel unter welchem Titel einem größern Leserkreise geboten werden mußten. Was soll nun der Lärm um die zweitgewählte Etikette? Überlassen wir das den Herren!

Im Ernst gesprochen: Ist denn der Lehrerstand wirklich so geartet, daß ihn schon das Titelblatt eines Buches fast zum Aufruhr fortreißen könnte? Ich frage nochmals und zwar im vollsten Ernst: Was „nährt" fortgehends die Unzufriedenheit in Lehrerkreisen? Sind es Titelblätter einiger Schriften, oder sollten es thatsächlich vorhandene **Übelstände** sein? Die große Mehrzahl des Volksschullehrerstandes wird einmütig folgende Antwort geben:

Der Baum, der für Schule und Lehrerstand fortgehends „die bittersten Früchte zeitigt"; der Baum, der noch fort und fort „Ausschließlichkeit und Maßlosigkeit" schützt und stützt; der Baum, in dessen Schatten noch immer „die Unzufriedenheit der Lehrer wächst und gedeiht": der Baum ist —

die bisherige privilegierte Lokal- und Kreisschulinspektion.

„Diese Inspektionsordnung —", schädigt die Schule, indem die Schularbeit vielfach der Gefahr ausgesetzt ist, in verkehrte Wege gedrängt zu werden, auch die Schulinteressen häufig nicht die wünschenswerte Vertretung finden;

sie beeinträchtigt den Lehrerstand hinsichtlich der Berufsbildung der Arbeitsbeurteilung, der Berufsehre, der Standesrechte, der Avancementsansprüche, der socialen und ökonomischen Stellung und der Vertretung der persönlichen und Standesinteressen;

sie erzeugt für den Lehrerstand eine lange Reihe sittlicher Gefahren und Versuchungen;

sie schädigt durch die Folgewirkungen von alle dem Schule, Gemeinde, Kirche und Staat."

Dieser Ausspruch Dörpfelds präsentiert das wahre Titelblatt unserer Standesgeschichte, und sage ich nachbildend (mit Kübel): diese Inspektion, die sich ungut einführt, ist für uns gar bittrer Art; — (mit Boodstein): diese Inspektion und der Kampf für dieselbe ist kaum zu verzeihen; — (mit Strack): diese Inspektion ist gerade geeignet, das Gefühl des Märtyrertums und somit der Unzufriedenheit in Lehrerkreisen zu nähren; (mit Burck): die Vertreter und Fürsprecher dieser Institution nehmen nichts so übel, als wenn man zu bezweifeln wagt, daß gerade diese Einrichtung der Schule Wohl fördert.

Noch eine Frage, eine ernste, von Herrn Dörpfeld ausgesprochen (Neuer Beitrag, Vorwort): „Da es dem Lehrerstande doch erwünscht sein muß, daß die Gegner mit ihren Ansichten herausrücken und so eine öffentliche Diskussion möglich

machen, — wie kommt es denn, daß sich die jüngste Schrift einen „Neuen Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" nennt? Ja, das ist eben das Traurige in diesem socialen Handel der Volksschule, daß das an sich so erwünschte Verhandeln mit den Gegnern doch bis jetzt nur Anlaß zu neuen Klagen der Lehrer gegeben hat." — (Meine ganze bisherige Auseinandersetzung mit Dekan Kübel ist lediglich ein Zeugnis dafür; sie bleibt es auch im Folgenden.) „Sind die Antworten aus den Kreisen der Schulvormünder auf die klar nachgewiesenen Beschwerden des Lehrerstandes, welche nicht nur über die eigentlichen Klagepunkte absichtlich schweigen, sondern da, wo sie reden, dem zurückgesetzten Stande, der sich selbst nicht amtlich vertreten kann, durch Verdunkelungen, Entstellungen und Verdächtigungen der schlimmsten Art eine Fülle neuen Unrechtes anthun, sind diese Antworten etwas anders als ein neuer Beitrag zur Leidenshistorie der Volksschule?"

Wenn Dr. Boodstein erklärt, daß „Geist und Form der Dörpfeldschen Schrift häufig gereizt, leidenschaftlich oder ungerecht" genannt werden müsse, so drückt Herr Dekan Kübel das in seiner Weise also aus: „Agitationsschrift der bittersten und aufhetzendsten Form", — „Nachahmung der Kampfesweise der Socialdemokraten in Schürung der Unzufriedenheit und der Selbstüberhebung", — „eine Schrift, die nur den einen Zweck haben kann, den Zwiespalt zwischen Pfarr- und Schulamt zu schärfen und zu verbittern." —

Der Leser gestatte mir, von diesen ungeheuerlichen Anschuldigungen ausgehend, die Schrift Dörpfelds auch meinerseits darauf hin anzusehen.

Was mir bald zur Gewißheit wird, ist, daß Herr Dörpfeld zum mindesten mit Mannesenergie gekämpft hat, um nicht gereizt oder leidenschaftlich oder ungerecht oder erbittert oder aufhetzend erfunden zu werden.

Das erste Wort, was er schrieb, als er seine Untersuchung begann, war — ein Gebetswort.

„Hilf, daß ich rede stets,
Womit ich kann bestehen!
Laß kein unnützes Wort
Aus meinem Munde gehen!"

An dem Ernst dieser Worte zweifeln wollen, steht niemandem zu. So frage ich: Seit wann, Herr Dekan, beginnen die aufhetzenden und alles verhetzenden Führer der Socialdemokraten ihre Darstellungen in dieser Weise? Seit wann ist es gebräuchlich, „Agitationsschriften der aufhetzendsten Form" in so ernst würdiger Weise zu eröffnen?

Herr Dörpfeld spricht sodann eingangs unumwunden aus, wie er seine Untersuchung verstanden wissen will. Er sagt: „Alle Lehrer, denen das Wohl der Schule und der Kirche am Herzen liegt, wie alle Pfarrer gleicher Gesinnung müssen wünschen, daß jener unglückliche Konflikt (zwischen Pfarr- und Schulamt)

aus der Welt geschafft werde. Nach welchem Maßstab sollen aber die beiderseitigen Ansprüche abgewogen werden? Ich biete hier einen zur Prüfung an."

„Wenn irgend ein Anspruch des Schulamtes die kirchlichen Interessen nachweisbar schädigt oder auch nur gefährdet, so sei angenommen, daß er verkehrt oder mit einem Fehler behaftet ist, er muß dann aufgegeben oder so modificiert werden, bis er mit den kirchlichen Interessen stimmt."

„Und umgekehrt. Wenn bei einem Anspruch der Kirche oder des Pfarramtes die Schule oder das Schulamt zu kurz kommt, so muß er gleichfalls aufgegeben oder passend modifiziert werden."

„In diesem Sinne wolle man auch die nachfolgende Erörterung verstehen."

So stehe ich wiederum der Kübelschen Behauptung gerade gegenüber und sage: Die bittern und aufhetzenden Führer der Socialdemokraten beginnen ihre Reden, ihre Schriften, überhaupt ihre Streifzüge so nicht. — Noch viel weniger werden diese das thun, was Herr Dörpfeld in der That gethan hat, um dem Vorwurf, einem aufhetzenden Socialdemokraten zu gleichen, zu entgehen.

Das will ich erzählen.

Bevor die einzelnen Aufsätze Dörpfelds, „Bemerkungen" betitelt, im Ev. Schulblatt erschienen, hatte der Verfasser diese zuvor sämtlich

zuerst einem befreundeten Lehrerkreise,

sodann einem wackern, im Segen wirkenden Pfarrer

zur genauesten Vorprüfung dargeboten.

Vertreter der Schule und auch der Kirche waren somit ausdrücklich und herzlich ersucht worden, darüber zu urteilen, ob die Ausführungen anfechtbar, ob sie gereizt, leidenschaftlich, ob Thatsachen, Beweise, Schlüsse richtig oder unrichtig seien. Was war das Resultat? Lehrer und auch ein hervorragender Geistlicher haben in getrennten Sitzungen keine Gelegenheit gefunden, jene Kübelschen Vorwürfe zu erheben; sie haben im Gegenteil die leidenschaftslose Auseinandersetzung und die Wucht der Gründe anerkennen müssen.

Ob jener Kritiker, der Herrn Dörpfeld ohne weiteres in die Reihe der Socialdemokraten weist, ob er wohl vor seiner Verunglimpfung die Hände gefaltet? ob er seine Beleuchtung wohl zuvor andern Geistlichen und Lehrern zur Prüfung vorgelegt hat?

Die Leser frage ich aber: Ist es denkbar, daß ein Mann, den die Leidenschaft regiert, der erbittert in socialdemokratischer Weise kämpft, die Vorsicht gebrauchen kann oder auch nur will, die Herr Dörpfeld thatsächlich gebraucht hat?

Noch eins. „Leidenschaft macht blind," sagt ein Sprüchwort. Wie würden sich die allerwärts aufgestörten Gegner Dörpfelds freuen, wäre die verhaßte Schrift so geschrieben! Wie leicht würde es ihnen dann werden, dutzendweis „aufhetzende Aussprüche", „leidenschaftliche" Redewendungen, von „Schürung der Unzufriedenheit und der Selbstüberhebung" strotzende Ergüsse der Öffentlichkeit zu bieten!

Noch keiner hat es gethan, weil keiner es konnte.

Wie soll ich schließen? Ich will es thun, indem ich an dieser Stelle mich dem Proteste jener 14 Schulmänner Deutschlands anschließe. Ich will mit ihnen dem Herrn Dekan sagen:

„Wir sehen uns genötigt, gegen die persönliche Verdächtigung und Denunziation als ein unerlaubtes und verwerfliches Vorgehen nachdrücklichst zu protestieren."

Herr Dörpfeld „liebt die Wahrheit und sucht den Frieden" und bewährt dies durch den Vorschlag, daß zur Schlichtung der Streitfragen zwischen Kirche und Schule der vorhin erwähnte Doppelgrundsatz befolgt werden möge. Dieser Vorschlag gefällt dem Herrn Dekan gar nicht. Obschon er in seiner fernern Beleuchtung den ersten Teil dieses Grundsatzes auszuführen versucht, obschon er auch keinen andern Vorschlag zu formulieren vermag, so sagt er doch:

„Dieser Doppelgrundsatz ist nichts weniger als klar und unzweideutig gefaßt, darum auch in dieser Fassung kein guter und vernünftiger. Gar zu leicht schleicht sich eben in der Anwendung die schlimme Verwechselung ein, als ob „kirchliches Interesse" nicht viel anderes als „Interesse des Pfarrers" heißt."

Was soll man nun zu einer solchen Kritik sagen? Daß der Herr Dekan sich hier sehr der Kürze befleißigt, ist wahr; und doch bringt er es fertig, auf die Dörpfeldsche Ausgleichungsregel schon eine ganze Reihe von Tadelsprädikaten zu häufen: „nichts weniger als klar und unzweideutig", darum „nicht gut und unvernünftig." Wie aber, wenn die Sache sich umgekehrt verhielte, — wenn der Kritiker sich sein eigenes Urteil geschrieben hätte? Prüfen wir!

Auf seiten der Kirche wie auf seiten der Schule giebt es thatsächlich und notorisch zweierlei Interessen: einmal die Interessen der Institution, und sodann die der berufenen Arbeiter, die jedoch mittelbar auch wieder Interessen der Institution sind. Herr Dörpfeld geht davon aus, „daß der Arbeiter seines Lohnes wert sei", und fordert demgemäß, daß neben den sachlichen Interessen auch die personellen bedacht werden und zwar bei der Kirche so gut wie bei der Schule. Was nun seinen Ausgleichungsgrundsatz betrifft, so ist derselbe, wie der Wortlaut zeigt, so unparteiisch wie möglich: für die Kirche wie für die Schule soll ein und dieselbe Regel gelten. Herr Kübel bestreitet auch die Unparteilichkeit des Kanons nicht, und daran thut er wohl, denn er würde sonst das Kunststück vormachen müssen, wie man eine gerade Lienie noch gerader ziehen könne. Was für Bedenken hat er nun noch? So viel sich bei seiner gelobten „Kürze" verstehen läßt, behagt es ihm nicht, daß in der Friedensregel auch von personellen d. i. von Standes-Interessen die Rede sein soll; er befürchtet, daß „in der Anwendung die schlimme Verwechselung sich einschleiche, als ob kirchliches Interesse nicht viel anderes als Interesse des Pfarrers heiße."

Warum mag der Herr Dekan gerade auf dem kirchlichen Gebiete diese

schlimme Verwechselung befürchten? Warum soll es dort schwieriger sein, die sachlichen und personellen Interessen deutlich zu unterscheiden? Sind vielleicht alte Trübungen im Spiel? Und wenn ja, wer hat sie verschuldet? Klopft das Gewissen? Und warum können dagegen wir Lehrer auf unserm Gebiet die beiderlei Interessen ohne Besorgnis blank und offen der freien Besprechung anheimgeben? — Doch sehen wir davon ab; gehen wir zur Hauptsache, zu dem Ziele, worauf der Herr Kritiker hinsteuert. Freilich formuliert er dasselbe nicht „klar und unzweideutig", das wäre ja nicht opportun gewesen. Ergänzen wir also seine unklare und zweideutige Kürze! Gesetzt einmal, die Lehrer thäten dem Herrn Dekan den Gefallen, in der Ausgleichungsformel von den personellen Interessen zu schweigen; — was hätte das zu bedeuten? Für die Interessen der Kirchendiener hat bekanntlich die Kirchen- und Schulordnung gut gesorgt: das Pfarramt ist von Alters her mit allen wünschenswerten Rechten ausgestattet und obendrein mit einer Reihe schulregimentlicher Privilegien. Daß nun die Geistlichen kein Bedürfnis fühlen, ihre Standesinteressen bei unsern Ausgleichungsverhandlungen mit zur Sprache kommen zu lassen, — das versteht man, auch wenn ihr Fürsprecher es nicht ausdrücklich gesagt hätte. Wie aber der Schularbeiterstand? Er klagt ja gerade, daß seine Stellung rundum beeinträchtigt sei, — in amtlicher, ökonomischer, socialer und moralischer Hinsicht — und zwar vornehmlich durch die pfarramtlichen Privilegien, und daß eben dadurch auch die Interessen der Schule schwer leiden. Er muß also fordern, daß seine Standes-Interessen ja mit zur Sprache kommen. Dürfte er dieselben nicht berühren und gerade da nicht, wo ihre Beeinträchtigungen und die pfarramtlichen Privilegien das eigentliche Streitobjekt sind, so hieß das für ihn nichts anderes, als seine gewichtigsten Klagen seien schon von vornherein abgewiesen. Wie würde der Herr Kritiker sich freuen, wenn ihm dieser Handstreich schon am Eingange gelänge! Er hätte ja dann den lästigsten Teil des lästigen Dörpfeldschen Buches sich auf die wohlfeilste Weise vom Halse geschafft und um den übrigen Teil würden er und seines Gleichen sich ohnehin keine Sorge machen. Ohne Zweifel ist jetzt den Lesern vollkommen klar, warum der Herr Dekan so lebhaft wünscht, daß in der Ausgleichungsformel nicht von Standesinteressen die Rede sein möge.

Halten wir nun noch einmal den Dörpfeldschen Doppelgrundsatz und die gegenüberstehende geistliche Kritik nebeneinander. Herr Dörpfeld spricht ohne Rückhalt, vertrauensvoll, klar, deutlich, — kurz, ganz so wie einer, der nichts zu verheimlichen, der eine gerechte Sache und ein gutes Gewissen hat. Der Herr Kritiker, der ein Tadelsprädikat über das andere dawider ausstößt, hütet sich aber wohl, eine andere Ausgleichungsregel zu formulieren, die in seinen Augen „klar und unzweideutig", und darum „gut und vernünftig" wäre. Warum nun dieses Schweigen, dieses Verheimlichen? Geschieht es blos um der „Kürze" willen? Oder gehört vielleicht dazu, um klar und rückhaltlos und nötigenfalls sogar „breit

und umständlich" reden zu können, auch das Bewußtsein einer reinen Sache und ein gutes Gewissen? So viel ist gewiß: klar und unzweideutig sind bei dem Herrn Kritiker nur seine Scheltworte wider den Dörpfeldschen Friedensgrundsatz; alles Übrige sinkt noch unter die Prädikate „unklar und zweideutig" herab. Und ob sein ganzes Verhalten gegenüber jenem Friedensvorschlage „gut und vernünftig" heißen darf, darüber wollen wir nicht einmal an die Lehrer, sondern lediglich an seine eignen Standesgenossen appellieren.

Zum Schluß will ich dem Herrn Dekan noch etwas verraten, was ihm vielleicht nützlich werden kann. Es giebt manche Lehrer, welche ebenfalls mit dem Dörpfeldschen Ausgleichungsgrundsatze nicht ganz zufrieden sind, — freilich aus andern Gründen als er. Die bezüglichen Äußerungen finden sich in mehreren Schulblättern, so z. B. im „Pädagogium" von Dr. Dittes (Heft 4, 1884). Diese Kollegen sind nämlich der Meinung, nach dem bisherigen Gange der Schulgeschichte hätten die Geistlichen keinen Anspruch darauf, daß ihnen der Lehrerstand so vertrauensvoll entgegenkomme, wie dies Herr Dörpfeld in jenem Grundsatz thue; hier sei vielmehr die größte Vorsicht geboten und vielleicht noch etwas anderes. Da nun der Herr Dekan sich mit Herrn Dörpfeld nicht verständigen kann, so möge er versuchen, mit jenen Lehrern eine Ausgleichungsregel zu vereinbaren oder noch lieber bestimmte Schulverfassungsreformen. Wohlan, er fange einmal an; nach Dörpfelds Vorgange wäre ja jetzt ohnehin die Reihe an ihm, positive Vorschläge zu machen. Wir Übrigen werden diesen Verhandlungen mit der lebhaftesten Teilnahme folgen.

„Dörpfelds Schrift kann nur den einen Zweck haben, den Zwiespalt zwischen Pfarr- und Schulamt zu schärfen und zu verbittern, nicht aber ihn zu heilen." (Kübel.)

Dieser Satz aus der Kübelschen Einleitung kündigt sich von selbst als Schlußsatz an. Nach einem solchen Ausspruch müssen ja eigentlich die weiteren Verhandlungen aufhören. — Hören wir, was Herr Dörpfeld als einen Hauptzweck seiner Schrift bezeichnet; er wird es doch am besten wissen!

„Es giebt wohl keine öffentlichen Ämter, welche durch Pflicht und gesellschaftliche Stellung so sehr auf Einmütigkeit und gegenseitige Handreichung angewiesen sind, als das Pfarramt und das Schulamt."

„Jener Konflikt zwischen gewissen Ansprüchen der Lehrer und gewissen Ansprüchen der Geistlichen, den der historische Gang der Dinge heraufbeschworen hat, aber nicht lösen zu können scheint, ist daher ein recht trauriges Geschick, ja ein wahres Unglück für beide Teile. Für den, der sehen will, liegt es deutlich vor Augen, daß Schule und Kirche schwer darunter gelitten haben. — — Alle Lehrer, denen das Wohl der Schule und der Kirche am Herzen liegt, wie alle Pfarrer gleicher Gesinnung müssen daher um die Wette wünschen, daß jener

unglückliche Konflikt auf irgend eine Weise aus der Welt geschafft werde. Und sollte das unmöglich, sollte es wirklich auch nur schwierig sein? Ich denke, wenn beide Teile zu sich selber sagen: diese eiternde Wunde soll und muß geheilt werden, — muß und zwar bald, so wird es mit Gottes Hülfe auch gelingen."

Nachdem Herr Dörpfeld nun den bekannten Doppelgrundsatz zur Prüfung formuliert und ausgesprochen, schließt er mit der Bitte: „In diesem Sinne wolle man die nachfolgende Erörterung verstehen."

Und nun braust der Herr Dekan Kübel, an den ja diese Bitte auch gerichtet ist, daher und schrickt nicht davor zurück, dem Beispiele Boodsteins folgend, Dörpfelds Ansichten, Aussprüche, Bestrebungen „in ihr diametrales Gegenteil zu verkehren." Dörpfeld mag sagen, was er will; „seine Schrift", so behauptet Kübel, „kann nur den einen Zweck haben, den Zwiespalt zwischen Pfarr- und Schulamt zu schärfen und zu verbittern."

Es widerstrebt mir, auch nur ein einziges Wort über diese Kübelsche Verdreherei und Verleumdung zu sagen. Ich will die Leser lieber an etwas Erfreulicheres erinnern.

Die Art und Weise, wie Herr Dörpfeld für Schule und Kirche streitet, um deretwillen er so ungerechte Angriffe mit den beleidigendsten Verleumdungen erfahren muß, steht — Gott sei Dank! — in der Schulgeschichte nicht vereinzelt da. So wolle der Leser schließlich nach all den Lästerreden sich erbauen an der Art und Weise, wie vor etwa 40 Jahren ein angesehener Schul- und Staatsmann, der Provinzial-Schulrat Dr. Landfermann, dem Oberpräsidium und dem Ministerium gegenüber furchtlos für Schule und Kirche stritt.

„Bisher", so sagt er in seinem bekannten Gutachten, „hat man nur eine höhere Bildung der Lehrer erstrebt und dadurch einen wohlberechtigten Anspruch auf entsprechende Stellung im Leben und entsprechende Aufsichtsbehörden in ihnen erweckt, welcher zur Zeit noch, so viel ich sehe, im ganzen unbefriedigt geblieben ist. Auf diese Weise mußte der Lehrerstand malkontent werden. Das Emancipationsgeschrei und die Verbesserungswünsche unserer Lehrer sind insoweit meines Erachtens vollkommen berechtigt und begründet, als sie ein Verlangen nach angemessener Lebensstellung und sachverständiger Leitung des Schulwesens ausdrücken."

„Die nächste örtliche Aufsichtsbehörde der Lehrer sind verfassungsmäßig Pfarrer, und über diesen die Kreis-Schulinspektoren, d. h. wieder Pfarrer."

„Es fehlt nun meines Erachtens sehr viel, daß auch nur die Mehrzahl unserer Pfarrer genaue Kenntnis und praktische Einsicht in das Volksschulwesen hätte und andererseits mit voller Liebe und Hingabe dasselbe pflegte. Vielmehr ist nur zu oft mit dem Mangel an Einsicht auch Gleichgiltigkeit, ja ein hochmütiges und eifersüchtiges Verhalten gegen die Lehrer verbunden. — —

Aufsicht ohne Einsicht, ohne genaue fortschreitende praktische Einsicht, ist ein Scheinwesen, dem keine menschliche Macht Wahrheit und Wirksamkeit geben kann. Es muß einmal die Zeit kommen, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich sachverständige, ganz ihr angehörende Aufsicht übergeht."

Wie siehts nun heute nach 40 Jahren aus?

Während obiges Gutachten höheren Orts „eine teilnehmende und wohlwollende Aufnahme" fand, findet Dörpfelds Schrift, die genau dieselben Grundgedanken ausspricht und mit hellen Gründen beweist, die Aufnahme, wie sie jetzt in dem Kübelschen Artikel klar und breit vor uns liegt. Gott seis geklagt!

* * *

Was wir in Vorstehendem beleuchtet haben, ist fast ganz der Einleitung des Kübelschen Artikels entnommen. Diese Einleitung hat aber noch einen interessanten Charakterzug besonderer Art. Eigentlich hätte schon zu Anfang darauf aufmerksam gemacht werden sollen, weil dadurch erst die einzelnen Aussprüche das rechte Licht erhalten. Ich habe es aber mit Absicht bis dahin verspart, wo der Leser diese Aussprüche ihrem Wortlaute nach kennen gelernt hat. Es geschah dies, um auch hier wieder in der umgekehrten Weise zu verfahren wie der Herr Dekan, nämlich erst den Gegner selber reden zu lassen, bevor man darüber urteilt — und ihm damit an einem anschaulichen Beispiel vor Augen zu legen, wie sehr der schulmeisterliche „Stil" von dem geistlichen Advokatenstil verschieden ist. — Zur Sache.

Der Herr Dekan kündigt an, er wolle einmal „den Stier an den Hörnern fassen", was also nach seiner Meinung von den andern Rezensenten noch keiner unternommen hatte. Das klingt zwar etwas prahlerisch und läßt sogar „die heidnische Sophrosyne" vermissen; doch nehmen wir es nachsichtig für gut an. Man sollte nun denken, er werde jetzt auch seinen Gegner an dessen stärkster Seite fassen, also die Kampfregel eines berühmten deutschen Philosophen befolgen: wer eine gegnerische Ansicht wirklich besiegen wolle, der müsse sich zuvörderst in deren Stärke versetzen, d. h., sich vor allem klar machen, was in des Gegners Anschauungen wahr sei, da dessen Stärke ja nicht in den Irrtümern liegen könne, sondern in dem, worin er wirklich Recht habe. Das fordert also die Dialektik schon dann, wenn man sie bloß vom Klugheitsstandpunkte versteht. Offenbar will aber jener Hegelsche Rat noch mehr sagen, nämlich zugleich den moralischen Wink geben: man müsse dem Gegner gerecht werden, wozu ohne Zweifel auch dies gehört, daß man ihn zu Worte kommen lasse und zwar nicht nur in seinen Resultatssätzen, sondern auch in seinen Gründen, — wonach somit jedenfalls verboten ist, abfällige Urteile wider ihn zu schleudern, bevor er vor den Lesern verhört worden ist.

Thut nun der Herr Dekan nach dieser Regel? Sucht er sich in die Stärke

des Gegners zu versetzen und dieselbe den Lesern kenntlich zu machen? Und bestrebt er sich, ihm gerecht zu werden, d. h. ihn vor den Lesern sich aussprechen zu lassen? — Bekanntlich thut er von alledem nichts, sondern obendrein das positive Gegenteil. Wie die gehörten Aussprüche bekunden, liegt ihm vorab, in der Einleitung, etwas ganz anderes am Herzen, als „den Stier bei den Hörnern zu fassen", denn weß das Herz voll ist, deß geht der Mund über. Das Dörpfeldsche Buch hat seinen Kopf so warm gemacht, sein Inwendiges ist so leidenschaftlich erregt, so voller Ärger, daß er sich nicht zu halten weiß. Es geht ihm wie jenem Kritiker des Leidensmannes im Lande Uz, bei dem der Most die Schläuche reißen wollte: „ich muß reden, damit ich Luft kriege." Was Klugheit! was Gerechtigkeit! — die Leidenschaft muß zuerst sich Luft machen. So geht denn das gepreßte geistliche Herz auf und heraus schäumt unaufhaltsam alles, was in der „langen Frist" der Lektüre an Unmut, Widerwillen, Verdruß, Gram, Groll, Grimm, Zorn, Bitterkeit, Wut u. dgl. sich darin angesammelt hat. Was verhören! was untersuchen! — der Gegner muß heruntergerissen werden, sofort, von vorn herein, noch ehe die Leser eine Silbe von dessen eigenen Gedanken gehört haben und nichts mehr als den Titel seiner Schrift kennen. Und nun ergießt sich der aufgestaute Geifer in seiner ganzen Fülle über das verhaßte Buch — in allen Richtungen:

über den Stil: „weitschweifige Darstellung u. s. w."

über den Inhalt: „fast lauter längst bekannte Vorwürfe u. s. w."

über den Ton: „schon der heidnischen Sophrosyne widersprechend u. s. w."

über den Titel: ankündigend „eine Agitationsschrift der bittersten und hetzendsten Art u. s. w."

über den Zweck: „kann keinen andern Zweck haben, als den Antagonismus zwischen Pfarramt und Schulamt zu schärfen und zu verbittern."

über die Kampfesweise: „eine Nachahmung der Kampfweise der Socialdemokraten u. s. w."

über seinen Leumund: bereits verurteilt, namentlich von dem „klassischen Zeugen" Dr. Boodstein.

Das wäre also nach des Herrn Dekan Vorbild die Weise, wie man einen polemischen Artikel einleiten muß, wenn der Gegner an seiner starken Seite gefaßt werden soll. Ist das etwa eine besondere Sorte von Schwabenstreichen — mit hochgeweiheten geistlichen Waffen? Was dabei wider die einfachste Klugheit gefehlt ist, das mag der tapfere Mann vor seinen Freunden verantworten, denn uns, den Gegnern, kann es nur willkommen sein. Und was dabei wider die Gerechtigkeit gesündigt ist, also uns angeht, darüber wollen wir auch keine Worte verlieren, da es ohne Zweifel unserer Sache ebenfalls zum Besten dienen wird. Im Interesse der Lehreranliegen kann man nur wünschen, daß aus dem gegnerischen Lager noch mehr solcher Helden hervortreten möchten.

Nur eins bekümmert mich noch, weil ich mirs nicht klar machen kann. Wie soll man sich die Leser eines Schulblattes vorstellen, die bei einem polemischen Artikel, der „den Stier bei den Hörnern fassen will", sich eine solche Einleitung bieten lassen und dann doch mit ruhigem Gewissen und mit Wohlbehagen weiterlesen mögen?

2.

Kübel und die Vorschläge Dörpfelds.

Wer kann nach den leidenschaftlichen Ergüssen des Herrn Kritikers über die Darstellungsweise Dörpfelds noch etwas Gutes und Heilsames erwarten, wenn dieser Herr, der Wahres falsch und Falsches wahr macht, sich nun endlich auch anschickt, auf den Inhalt des Buches einzugehen? Ich will den Lesern das Endresultat des Kübelschen Geplauders, was er Untersuchung nennt, hier schon mitteilen. Er ruft nämlich am Schlusse triumphierend aus: „Dörpfelds Lösung (des Schulverfassungsproblems) ist keine Lösung, nur eine Schein-Lösung". Es ließe sich nun leicht und in belobter Kürze zeigen, daß dieser Kübelsche Sieg kein wirklicher, sondern nur ein Schein-Sieg ist und dazu ein höchst wohlfeiler. Indessen würden dann die Leser von manchen andern interessanten Äußerungen des Herrn Dekans nichts erfahren. Ich will daher vorab eine kleine Blumenlese solcher Sätze vorführen. Es sind ihrer sechs.

1) „Unter der Reihe derjenigen, welche gerade auch die Schultechnik gehoben und vorangebracht haben, wie viele Pfarrer und Theologen finden sich darunter!" (Kübel.)

Wohlverstanden: Herr Kübel fragt nicht etwa so und forscht dann nach der Antwort, nein, er schlägt die Hände überm Kopf zusammen mit dem freudigen Bekenntnis: O wie viele Pfarrer und Theologen sind es, welche die Schultechnik gehoben und vorangebracht haben! — Ist dem also?

Herr Dörpfeld hat sich nach den Männern umgeschaut, denen wir den Fortschritt der Schultechnik verdanken. Er sagt darüber folgendes:

„Fassen wir die neuere Entwicklung der Volksschulpädagogik ins Auge, — ich meine diejenige pädagogische Theorie, welche in den letzten Jahrzehnten in allen besseren Seminarien gegolten hat und derzeit die offiziell anerkannte ist. Wer sind die Männer, deren Forschungsarbeit die Methodik in den Hauptfächern (Religion, Geschichte und Geographie, Naturkunde, Rechnen, deutsche Sprache) auf diesen Standpunkt der Entwickelung gehoben hat? Rechnen wir die verdienten Pädagogen der vorausgegangenen Periode (die Harnisch, Diesterweg, Stern, Zahn u. s. w.), welche die schwierigere Arbeit der Grundlegung gethan haben, ab; sehen wir auch davon ab, daß man noch den einen oder andern geachteten Namen hinzufügen kann: so werden wir von allen Sachkundigen, sei es im Osten oder Westen, eine Reihe von Schulmännern nennen hören, in welcher sich ganz übereinstimmend in erster Linie

folgende Namen finden: Kellner, Otto, Nissen, Lüben, Hentschel, Prange, Kehr, Schütze, Dittes, Bormann, Bock.

„Wie viele der Tausende von geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektoren sind darunter?"

(Was verantwortet Herr Kübel? O viele, viele Pfarrer.) Herr Dörpfeld aber: „Kein einziger." — (Ich wiederhole: Kein einziger!)

„Wie viele akademisch-gebildete Lehrer aus den höheren Schulen? Kein einziger. — Wie viele aus der großen Zahl der theologischen Seminarlehrer, Seminardirektoren und Schulräte? Nur zwei. Alle übrigen sind seminaristisch-gebildete Schulmänner." —

Mancher Leser mag denken: wenn der Herr Dekan die Reihen seiner theologischen Brüder in so sonniger Beleuchtung schaut, sollte er nicht noch mehr schauen, wovon andere gar nichts sehen können? Geduld, lieber Leser, es kommt schon.

---

2) „Ist wirklich bisher das Interesse der Schule qua Schule zu kurz gekommen? Ist denn der Unterricht und die Erziehung wirklich durch die technische Inspektion des Pfarrers geschädigt worden! Wir haben die Überzeugung, daß unsere Schulen nicht weniger leisten, als was sie auch bei anderem Inspektionsmodus leisten würden!" (Kübel.)

„Wir haben die Überzeugung" — sagt der Herr Dekan und dann solls geredet sein, als wäre es vom Himmel geredet? Wer mag es nun noch wagen, weitere Opposition gegen die technische Inspektion der Pfarrer zu machen, nachdem Herr Kübel diese seine Überzeugung der Welt so feierlich kund gethan! Was hilft es nun dem Herrn Dörpfeld, daß er so breit und umständlich und schulmeisterlich mit Angabe vieler Thatsachen die mancherlei Beeinträchtigungen, die diese Inspektion der Schule (und dem Schulamte) gebracht, nachgewiesen hat! Eine Behauptung des Herrn Kübel: wir sind aber anderer Überzeugung! — und Dörpfeld kann gehen, er ist niedergeworfen.

Wir wollen uns aber an dieser Stelle noch einmal sagen lassen, welche Schädigungen Herr Dörpfeld nachgewiesen. Es sind ihrer zwölf.

Bei der bisherigen technischen Lokalinspektion

„fehlt 1) die nötige innere Fühlung zwischen dem Lehrerstande und dem Schulregimente;

sind 2) die Lehrer der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und

3) in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden;

entbehrt 4) der Lehrerstand der wünschenswerten Vertretung seiner Interessen;

wird er 5) in seiner Berufsehre geschädigt;

6) in seinen Standesrechten;

7) in seiner socialen Stellung;
8) in ökonomischer Beziehung;

ist 9) in mehrfacher Hinsicht positiven sittlichen Versuchungen ausgesetzt;
sind ihm 10) mehrere der wichtigsten Vorbedingungen zum Hineinwachsen in einen gesunden und ehrenhaften Standessinn entzogen;
wird er 11) in eine schiefe Stellung zur Kirche gedrängt;
sieht er 12) den konfessionellen Charakter der Schule gefährdet und damit die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung."

Wie weit stehen doch der Kirchenmann und der Schulmann auseinander! Wer mag sie zusammenführen! Bei solchen Kübelschen „Überzeugungen" ist vor der Hand an eine Einigung, an eine Verständigung nicht zu denken, nicht mal an eine Annäherung. Traurig, aber — wahr!

---

3) „Wenn Dörpfeld die Anklage erhebt, daß durch die technische Inspektion die Schule und der Lehrerstand der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen entbehren, so ist die Behauptung wenigstens in unseren Verhältnissen geradezu monströs. Wenn jemand für die Schule und den Lehrerstand die Kastanien aus dem Feuer geholt hat, so ists — von Ausnahmen abgesehen — eben der Pfarrer gewesen! Er hat, o wie viel Kampf und Odium für Schule und Lehrer auf seinen Rücken genommen! Nein! — in dieser Hinsicht ist jedenfalls des Guten viel mehr als des Bösen in der Lokalgeschichte, wie in den Akten der Schulregierungen, eingezeichnet!" (Kübel.)

Diesem Herzenserguſſe unseres Herrn Dekans muß ich doch gleich eine klassische Leistung des Herrn Boodstein an die Seite stellen. Diese beiden sind ja wie Brüder ein Herz und eine Seele. Er sagt: „Ich glaube, daß für die persönliche Stellung des Lehrers mehr gewonnen würde, wenn seine Interessen weniger durch ihn selbst, als durch andere Personen vertreten würden!" —

Diesem Glaubensbekenntnis der beiden Herrn will ich zur Ergänzung eine kleine Katechese folgen lassen. Mit einem Wunsche. Möchten recht viele Lehrer diese Katechese mit Fragen und Antworten so lernen, daß sie den Inhalt derselben als unverlierbares Eigentum immer bereit hätten. Die Katechese steht „Leidensgeschichte" Seite 58.

„Haben die Vorgesetzten der Lehrer selber in der Volksschularbeit gestanden? — Nein.

Sind denselben die Bedingungen und Hemmnisse, die Mühen und Beschwerden dieser Arbeit aus eigener Erfahrung bekannt? — Nein.

Können sie daher die Lage der Lehrer ganz verstehen, sich ganz in dieselbe hineindenken? — Nein.

Sehen sie in den Lehrern ihre Standesgenossen, ihres Gleichen, ihr eigenes Fleisch und Blut? — Nein.

Können sie das Beengende und Drückende in der Lage der Lehrer, falls sie es kennen, so mitempfinden, wie es bei Standesgenossen empfunden wird? — Nein.

Läßt sich daher erwarten, daß sie für die Bedürfnisse, die Standesrechte und die Standesehre der Lehrer mit so eifersüchtiger Liebe eintreten werden, wie es bei Standesgenossen geschieht? — Nein.

Ist das alles klar und wahr? — Ja."

Die Zeit scheint noch in nebelgrauer Ferne zu liegen, in der es möglich wird, für geistliche Lokalinspektoren und Lehrer einen Unionskatechismus zu verfassen, der allen genügt. Gehört nicht eine große Portion Unverfrorenheit dazu, wenn Herr Kübel nach dem Lesen der Leidensgeschichte sich berechtigt glaubt, den Lesern seiner pädagogischen Zeitschrift als wahre, geschichtliche Mähr zu verkünden, daß gerade die Pfarrer für die Lehrer „die Kastanien aus dem Feuer geholt hätten"! Desgleichen, wenn Herr Boodstein gleichsam als Folgerung daraus hinausposaunt: für die persönliche Stellung des Lehrers wird mehr gewonnen, wenn der Lehrer seine Interessen nicht selbst vertritt, sondern dies nach wie vor andern überläßt! — Herr Dörpfeld hat in seinem „Neuen Beitrag" auf diese neu entdeckte Theorie der Interessenvertretung eine treffende Antwort gegeben. Ich lasse sie folgen:

„Gewiß, die Lehrer verstehen Spaß, wenn ihnen auch manchmal nicht spassig zu Mute ist. Gewiß würden sie, auch in Ernst gesprochen, nichts dawider haben, wenn andere Personen es sich angelegen sein lassen wollen, die Interessen des Lehrerstandes mit Wärme zu vertreten, zumal diejenigen, denen es von Amts und Gewissens wegen obliegt, — was leider! bisher vielfach vermißt worden ist. Im Übrigen wird die Lehrerschaft die Herren Ratgeber angelegentlich bitten müssen, sie mögen nun doch den Spaß auch vollends voll machen und demgemäß recht bald als social-politische Reiseprediger hinausziehen, um alle übrigen Stände und Klassen (den Adel, die Geistlichkeit, die Offiziere, die Juristen, die Großgrundbesitzer, Großindustriellen, Bauern, Handwerker, Fabrikarbeiter u. s. w.) gleichfalls für ihre neu entdeckte Theorie der Interessenvertretung zu gewinnen."

Ich setze hinzu: die beiden Herrn würden sich, wenn sie gemeinsam auszögen, wunderbar dazu eignen. Sie ergänzen sich so außerordentlich. Herr Boodstein entwickelt die neue Lehre, Herr Dekan Kübel behauptet mit Pathos den dazu gehörenden Erfolg. Theorie und Praxis in trautem Verein.

Warten wir ab, ob die Herren unsern Vorschlag beachten wollen.

---

4) „Die böse Agitation Dörpfelds kann auf eine ganz andere, als von ihm gewünschte Art niedergeschlagen und gewendet werden. Die gesuchte Lösung der Differenz bestünde einfach in dem Postulate vermehrter technischer

Tüchtigkeit der Pfarrer. Daß ernste und wohlmeinende, nicht das Ihre suchende, christliche Männer aus dem Schulstande etwa einer solchen Lösung freudig zustimmen würden, zweifeln wir nicht. Aber leider! sagt uns unsere Erfahrung keineswegs, daß überall und in der Masse des Lehrerstandes diese Lösung als eine hocherwünschte betrachtet würde. Wir kennen auch die Leute, welche bereits frank und frei erklären, daß sie gerade das nicht wollen, daß die Pfarrer mehr Techniker würden. Warum denn? Eben darum, weil dann die Inspektorenstellung des Pfarrers verewigt würde." (Kübel.)

Obschon der vorstehende Ausspruch auf ein Gebiet lockt, worüber unser einer lieber nicht spricht, will ich doch frisch weg meine Meinung sagen, — auf die Gefahr hin, in unliebsames Gerücht zu kommen.

Ich habe schon lange zu den Lehrern gehört, die dem Pfarrer von Herzen „eine vermehrte, technische Tüchtigkeit" gewünscht haben. Warum? Schon um meiner eigenen Kinder willen. Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß Herr Dörpfeld mit vollstem Rechte sagen durfte: „Es giebt Pfarrer, welche ihre Konfirmanden nicht bloß einen umfangreichen Katechismus ganz oder größtenteils memorieren lassen, sondern überdies noch dicke Quarthefte voll diktieren und diese Diktate zum wirklichen Auswendiglernen aufgeben." — Doch, ich will mich nicht auf ein fremdes Gebiet verirren; ich will es mit dem einen Wunsch verlassen: Möchte die Zeit kommen, in der auch der pfarramtliche Unterricht von befähigter Seite regelmäßig einer technischen Revision unterworfen würde! Kommt diese, so würde bald mit ihr das Postulat „vermehrter technischer Tüchtigkeit der Pfarrer" zur Notwendigkeit werden. — Die Ausführung dieses Postulates thut not, dringend not. Würde sich die Forderung Kübels in Thatsache verwandeln, so würden sich viele, viele Kinder, — viele, viele Eltern, — und auch „die Masse des Lehrerstandes" herzlichst darüber freuen.

Sollte der Herr Dekan mich noch nicht aus der Reihe der „ernsten und wohlmeinenden, nicht das Ihre suchenden, christlichen Männer" gestrichen haben, so komme ich doch jetzt wohl in diese Gefahr. Ich glaube nämlich

1) nicht an eine „ewige" Inspektorenstellung der Pfarrer, sondern glaube mit Dr. Landfermann, daß einmal „die Zeit kommen muß, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich fachverständige, ganz ihr angehörende Aufsicht übergeht". Ich glaube

2) nicht, daß Kübels Lösung der Differenz: „vermehrte technische Tüchtigkeit der Pfarrer" — eine Lösung ist. Aus folgendem Grunde. Ich gebe ihn nach Dörpfeld an, weil ichs nicht kürzer und bündiger zu sagen weiß:

„Angenommen, es besäßen alle Geistlichen, Philologen u. s. w. u. s. w. Kopf für Kopf die volle pädagogische Qualifikation für die technische Lokal- und Kreisschulaufsicht: dann muß dennoch behauptet werden, daß den-

jenigen, welche nach ordnungsmäßiger Vorbildung in der Schularbeit von unten auf gedient haben, der nächste Anspruch auf diese Avencementsposten gebührt — selbstverständlich vorausgesetzt, daß sie ebenfalls dazu befähigt sind."

Und nun erwarte ich in aller Geduld, was Herr Kübel nach solchem Bekenntnis über mich verhängen wird.

---

5) „Mit bloßem Scheinwesen vergiftet man nur das Leben!" — (Kübel.)

Das ist ein schönes Wort. Ich habe es mit großer Freude gelesen, fürchte aber, daß der Mann, der das große Wort so gelassen ausgesprochen, mir in der jetzt folgenden Anwendung nicht gern folgen wird.

Mir erscheint die bisherige Lokal- und Kreisschulinspektion als — „ein bloßes Scheinwesen." Mir nicht bloß; sie wurde schon als Scheinwesen erkannt und der höchsten Behörde als solches bezeichnet, als Schreiber dieses kaum der Volksschule entwachsen war. Ich citiere noch einmal Dr. Landfermanns Gutachten: „Aufsicht ohne Einsicht, ohne genaue fortschreitende praktische Einsicht ist ein **Scheinwesen**, dem keine menschliche Macht Wahrheit und Wirksamkeit geben kann." —

„Mit bloßem Scheinwesen vergiftet man nur das Leben", sagt Herr Kübel ganz treffend, und beide, Kübel und Dörpfeld, wissen auch ganz einmütig, daß obiges „Scheinwesen" schon lange das Leben der Pfarrer und der Lehrer vergiftet hat. Herr Kübel kennt „all die Bitterkeit, all den geheimen und offenen Widerstreit, aus dem für die Pfarrer ebenso sehr, oft noch mehr als für die Lehrer, unendlich viel Herzweh entsteht." Und Dörpfeld verlangt: „Pfarrer und Lehrer müssen um die Wette wünschen, daß der unglückliche Konflikt (zwischen beiden) aus der Welt geschafft werde." — Ganz erklärlich; dies „unendliche Herzweh", dieser „unglückliche Konflikt" sind eben ein Beweis für Kübels Wort: „Scheinwesen vergiftet das Leben". Wann wirds anders werden? Dann, wenn der Schluß des oben angefangenen Wortes von Dr. Landfermann Thatsache wird: „Es wird und es muß einmal die Zeit kommen, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich sachverständige, ganz ihr angehörende Aufsicht übergeht." So komme ich also zu dem Resultat: Soll das bloße Scheinwesen unser und der Pfarrer Leben nicht mehr vergiften, so ist Dörpfelds Lösung doch eine Lösung, die allein richtige Lösung.

Noch einmal seis gesagt: „Ein bloßes Scheinwesen vergiftet das Leben!" Ich wende den Ausdruck noch einmal an und zwar im Hinblick auf die Stellung der Lehrer im ganzen. Man redet viel vom Lehrerstande; aber bilden wir denn unter obwaltenden Verhältnissen in Wirklichkeit einen „Stand im staatsrechtlichen Sinne des Worts"? Man redet davon, es ist aber nur Schein. Der Schein trügt. Wie siehts denn aus? Herr Seminardirektor Zahn schrieb schon vor vielen Jahren:

„Willst du einen Stand, so gewähre ihm die Luft, in der er gedeihen kann, gieb ihm die Mittel, die zu seiner Ausbildung nötig sind. Die Mittel sind sehr verschieden, vom äußerlichsten bis zum innerlichsten. Der Offizier- und der geistliche Stand leben unter anderm auch von der Ehre; auch das Geld spielt bei beiden eine gar große Rolle. — Beurteilt man nun den Lehrerstand, so soll man nicht mit ungleichem Maße messen." — Und Herr Dörpfeld fragt dazu: „Wäre es möglich, daß im Stande der Geistlichen u. s. w. ein ehrenhaftes, zur Selbstdisciplin antreibendes Standesbewußtsein entstehen könnte, wenn die Gesetzgebung und das gesamte Publikum mit Fingern auf seine Glieder zeigten und ihnen zuriefen: ihr seid nicht fähig und nicht würdig, mit an den beratenden Kollegien eures Faches zu sitzen und bei Besetzung der technischen Aufsichtsstellen berücksichtigt zu werden!"

Solch Scheinwesen, Herr Dekan, vergiftet das Leben; die Lehrer erfahren es reichlich und täglich. Das „unendliche Herzweh" liegt diesmal allein auf Seiten der Lehrer. Es sei nur konstatiert. Reden will ich nicht mehr davon, es möchte die süddeutsche Gemütlichkeit der Herrn Kübel und Burck gar zu sehr stören. — Die Leser aber ersuche ich, sich den großen Kübelschen Ausspruch gut zu merken und recht zu verwerten.

---

6) „Dörpfeld mag ein Christ sein, wie er will, eines ist er nach seinem Buche schlechterdings nicht, — ein kirchlicher Christ. Trotz seines Doppelgrundsatzes findet man bei Dörpfeld keinen einzigen Zug wirklich kirchlichen Interesses, wohl aber eine Stellung, bei der am Ende das kirchliche Interesse sich als ein der Person des Verfassers selbst ganz fremdes darstellt." (Kübel.)

Da haben wir wieder eine Probe von „unerlaubter und verwerflicher persönlicher Verdächtigung und Denunziation". Da wage es einer, den geistlichen Herren die Wahrheit zu sagen, und wenn er noch so „weitschweifig" seine Aussage beweist, das Verdächtigen wird nicht ausbleiben. Traurig, sehr traurig, — leider eben so wahr!

Im vorstehenden Worte handelt es sich um's „finden". Dazu gehören ein paar gesunde Augen, vielleicht auch noch etwas mehr. Mich drängt dies Wort zu dem Ausruf: Was hat doch Herr Dekan Kübel alles in Dörpfelds Schrift finden können! — Und mit derselben Verwunderung: Was hat doch der Herr nicht finden können!

Beides ist interessant und giebt zu denken.

So findet der Herr Kübel, daß in Dörpfelds Schrift „die Stellung des Lehrers in begrifflich schiefer und voreingenommener Weise als die zwischen den verschiedenen Faktoren den Ausschlag gebende charakterisiert wird." Bekanntlich haben das andere Leser, z. B. jene 14 deutschen Schulmänner, nicht gefunden;

sie weisen die Behauptung als eine „Unterschiebung“ protestierend zurück. So findet der Herr Dekan (mit Dr. Boodstein), daß in Dörpfelds Schrift

„die Interessen des Lehrerstandes zu einseitig berücksichtigt, —

daß die Interessen der andern Interessenten außer Acht gelassen, —

daß die andern Interessenten so nebenher mit einem Brocken bedacht sind, —

daß in dem Buche das mit Ausführungszeichen versehenen Sätzchen stehe: die ganze Volksschule für die Lehrer.“ —

Nun ist aber längst nachgewiesen, daß das alles in Dörpfelds Schrift nicht zu lesen, nicht zu finden ist, — und doch: Herr Kübel hats gefunden. Wer bewundert nicht das außerordentlich scharfe Auge unseres Dekans, das so manche Dinge findet und sieht, von denen in Wirklichkeit das Gegenteil vorhanden!

Ebenso interessant ist, was der Herr nicht finden kann. Hier ein Beispiel: „Man findet bei Dörpfeld auch nicht einen einzigen Zug wirklich kirchlichen Interesses.“ — Hat er Recht?

Sehen wir zu!

Herr Kübel weiß es ganz bestimmt, daß es durchweg zwischen Pfarrern und Lehrern nicht gut steht. Redet er doch, wie wir gehört, von all der Bitterkeit, all dem geheimen und offenen Widerstand, von dem unendlich vielen Herzweh, das auf Pfarrer und Lehrer laste. Herr Dörpfeld weiß auch „von dem unglücklichen Konflikt“ zwischen beiden zu reden, der aus der Welt geschafft werden müsse; „die eiternde Wunde muß geheilt werden.“ — So stimmen beide überein. Was thut nun Herr Dörpfeld? Er geht in Gottes Namen entschlossen an die Beantwortung der Frage: Wie ist „das viele Herzweh“, wie ist „der Konflikt“, unter welchem Kirche und Schule schwer leiden, aus der Welt zu schaffen? —

Ich frage: Liegt die Lösung dieses Konfliktes nicht mehr im Interesse der Kirche?

Weiter. Dörpfeld schreibt, — und was er schreibt, ist ihm ehrliche Mannesüberzeugung: „Es giebt wohl keine öffentlichen Ämter, welche durch Pflicht und gesellschaftliche Stellung so sehr auf Einmütigkeit und gegenseitige Handreichung angewiesen sind, als das Pfarramt und das Schulamt.“

Ich frage: Liegt es nicht mehr im Interesse der Kirche, wenn ein Schulmann mit solchem Bekenntnis öffentlich hervortritt?

Weiter. Dörpfeld schlägt vor: „Wenn irgend ein Anspruch des Schulamtes die kirchlichen Interessen nachweisbar schädigt oder auch nur gefährdet, so sei angenommen, daß er verkehrt oder mit einem Fehler behaftet ist; er muß dann aufgegeben oder so modifiziert werden, bis er mit den kirchlichen Interessen stimmt.“

Ich frage: Sollte es nicht mehr im Interesse der Kirche liegen, wenn ein

Schulmann den Lehrern vorschlägt, die Schul- und Standes-Interessen so den kirchlichen Interessen unterzuordnen?

Herr Dörpfeld plaidiert für eine lokale Schulaufsicht; er hält sie für sehr nötig. An dieser muß die Kirche beteiligt sein. „Wie die Familie, so steht in einem ähnlichen Verhältnis die Kirche zur Schule, indem es insbesondere die einzelne kirchliche Gemeinde ist, welcher sich der gesunde oder der entgegengesetzte Zustand der Schule fühlbar macht. Somit muß von kirchlicher Seite gewünscht werden, daß vor allem die einzelne Kirchengemeinde in ein Aufsichts- und Pflegeverhältnis zur Schule treten könne."

Ich frage: Zeugt das etwa davon, daß in Dörpfelds Schrift auch nicht ein Zug kirchlichen Interesses zu finden ist?

Nach Dörpfeld muß der Pfarrer ständiges Mitglied des Schulvorstandes sein. Auch nimmt Herr Dörpfeld an, daß in der Regel der Pfarrer zum Präses dieses Vorstandes ernannt werde. — Sollte diese von Dörpfeld erhobene Forderung etwa nicht mehr im Interesse der Kirche liegen, so sage das Herr Kübel nur. Ich fürchte, daß gar viele Familienväter und auch wohl manche Lehrer bereit sind, sich in dieser Richtung geistlich belehren zu lassen.

Herr Dekan Kübel kennt gewiß den Verein „zur Erhaltung der evangelischen Volksschule." Warum bekämpft derselbe so unentwegt und so furchtlos die Simultanschule? Sollte es nicht seine Überzeugung sein, daß gerade diese Schule wesentliche kirchliche Interessen verletze? — Herr Dörpfeld tritt nun in seiner Schrift aufs schärfste für konfessionell geeinte Schulgemeinden, für konfessionelle Schulen ein. — Unter seinen Beschwerdepunkten finden sich folgende: a) die bisherige Schulaufsicht drängt die Lehrer in eine schiefe Stellung zur Kirche, — und darüber klagt er; — b) diese Schulaufsicht gefährdet den konfessionellen Charakter der Schule, — und darum fordert er Abhülfe.

Und trotz solcher Sachlage findet der Herr Dekan auch nicht einen Zug kirchlichen Interesses. Herr Voodstein, der nur von „geeigneten" Geistlichen etwas wissen will, der wird in den Augen des Herrn Kübel „zum gewichtigen, klassischen Zeugen"; — Herr Dörpfeld aber, der nicht bloß für „geeignete" Geistliche, sondern für ständige Vertretung der Kirche eintritt, der sinkt in den Augen des Kritikers so tief, daß er mit einem Federstrich sogar aus der Reihe „der kirchlichen Christen" gestrichen wird.

Ich frage: Ist das die Kampfesweise eines Christen? eines kirchlichen Christen? Unter den Geboten Gottes steht doch, so viel ich mich erinnere, eines, das allen Christen, Pfarrer und Lehrer eingeschlossen, befiehlt: „Du sollst kein falsches Zeugnis reden wider deinen Nächsten"! —

Es fällt mir ein, daß Herr Kübel in seinem Schlußteile auch bestimmte kirchliche Interessen namhaft macht. Steht nun Dörpfelds Beitrag etwa mit diesen in Widerspruch? Bekämpft Herr Dörpfeld dieselben?

Wir werden sehen.

So sagt Herr Kübel auf S. 128:

„Der Zweck, zu dessen Erreichung überhaupt der kirchliche Einfluß auf die Schule notwendig und berechtigt ist, ist kein anderer, als: die Kinder unserer evangelischen Eltern in einer Weise zu schulen, daß sie in ihrem Glauben und in der Anhänglichkeit an die ev. Kirche, an die Kirche der Eltern, und in einer hiemit stimmenden Lebensführung nicht geschädigt, sondern gefördert und gestärkt werden."

„Wir haben schon gesagt, daß in abstracto dieser Zweck mit der Methode, z. B. des Rechenunterrichts, nichts zu thun hat. Freilich gehört zur technischen Aufsicht auch z. B. noch der Einfluß auf den Lektionsplan, ja auch irgendwie vielleicht auf die Berechnung der Zeitproportionen, wie sie für einzelne Fächer bestimmt werden. Hier liegen schon für das materielle Interesse der Kirche nicht unwichtige Fragen vor."

Da stellt sich nun sonderbarer Weise folgendes heraus: Herr Kübel streitet in geharnischter Weise für das Fortbestehen der bisherigen Verhältnisse. Lehr- und Stundenplan und noch vieles, vieles andere wird aber hier zu Lande (Preußen) durch die Königliche Regierung normiert, ohne daß die Kirche als solche rechtlich mitzusprechen hat. Herr Dörpfeld dagegen fordert bekanntlich Kreis-, Provinzial- und Landesschulsynoden, fordert in diesen eine angemessene Vertretung der Kirche. Nur bei dieser von Dörpfeld gewünschten und begründeten Einrichtung würde es der Kirche erst wieder möglich werden, einen rechtlichen Einfluß auf Lehr- und Stundenplan u. s. w. zu erhalten. Und welchen Dank erhält er dafür von dem Kirchenmanne? Den: mit gesperrter Schrift des unkirchlichen Christentums beschuldigt zu werden! Das reime, wer kann!

Noch einmal führt der Herr Dekan ein Interesse der Kirche an der Schule an. Hören wir ihn!

Sollten Dörpfelds Vorschläge hinsichtlich der technischen Lokalaufsicht ausgeführt werden, „so wäre die Kirche nicht mehr in der Lage, das ihr anvertraute Amt, über den christlichen Geist der Schule zu wachen, effektiv auszuüben."

Es ist gewiß ein hohes Interesse der Kirche, ihresteils zu helfen, daß sich in der Volksschule „kein unchristlicher und unkirchlicher Geist offenbart und wirksam zeigt." — Ist Dörpfelds Schrift dagegen? Will Dörpfeld diesen Einfluß der Kirche rauben? Und wenn er es nicht will, führen seine Vorschläge dies Resultat auch wider Willen herbei?

Eine kurze Vorbemerkung. Es soll ja zuweilen vorkommen — und Herr Kübel wird es nicht bestreiten, daß über einzelne Pfarrer Klage, bittere Klage geführt werden muß wegen unchristlichen Lebenswandels in Wort und That.

Wer hat nun darüber zu wachen? Zunächst doch das Presbyterium. Es geschieht auch.

Hören wir nun die Antwort, die Herr Dörpfeld seinem Gegner vor diesem Angriffe schon gegeben hat. Ich halte sie für ausreichend.

„Die lokale Schulverwaltungsinstanz — zu der der Pfarrer als ständiges Mitglied gehört, deren Präses er in der Regel ist — hat darüber zu wachen:
ob der Lebenswandel des Lehrers amtswürdig ist;
ob die Schularbeit wirklich vorschriftsmäßig und pünktlich geschieht;
wie die Schulzucht und überhaupt der erziehliche Geist der Schule geartet ist."

„Wenn nun der Schulvorstand dieses disciplinarisch zu beaufsichtigen hat, sind dann nicht gerade die wichtigsten Bedingungen zum Gedeihen der Schule seiner Obhut unterstellt? Ist es etwa eine bloße Phrase, wenn sonst immer gesagt wird, bei der Erziehung sei die Persönlichkeit des Erziehers die Hauptsache? Setzen wir einmal den Fall, die wissenschaftliche und pädagogische Bildung eines Lehrers sei ausgezeichnet, dagegen der Lebenswandel unordentlich und anstößig, die Amtsführung untreu, die erziehliche Behandlung der Kinder roh oder launenhaft oder lax: weiß man da nicht im voraus, ohne näheres Besehen, daß der Zustand der Schule nur ein höchst unbefriedigender sein kann? Und umgekehrt: Wenn des Lehrers Wandel, Amtsführung und erziehliches Walten untadelig und würdig sind, und andererseits sein Seminar-Zeugnis eine solide allgemeine und berufliche Ausbildung verbürgt: kann man da nicht vertrauen oder vielmehr für gewiß annehmen, daß auch die Resultate der Schularbeit in allem Wesentlichen recht erfreulich sein werden?"

Wir sehen also: jene drei Stücke, welche dem Schulvorstande zur Obsorge und Pflege befohlen sind, schließen in der That die wichtigsten Bedingungen zum Gedeihen der Schule ein, — ich setze hinzu: was Herr Kübel als ein hohes kirchliches Interesse bezeichnet und demgemäß fordert.

Genug damit. Was Herr Kübel sehen will, das sieht er, auch wenn es nicht im Buche steht. Was er nicht sehen will, das sieht er auch nicht, und wenn es zehnmal im Buche steht. Und das nennt der Herr Dekan eine Beleuchtung! Wahrlich, eine schöne Beleuchtung! Dazu nun noch der traurige Schluß: die persönliche Verdächtigung und Denunciation, die sich auf nichts weiteres gründet, als auf das, was er in Dörpfelds Schrift findet, obschon es nicht darin steht, sodann auf das, was er in derselben nicht findet, obschon es darin steht.

Es bleibt mir nun noch die oben zurückgestellte Frage übrig: Wie kommt es wohl, daß der Herr Dekan zu dem Endresultate gelangt: Dörpfelds Lösung des Schulverfassungsproblems sei keine wirkliche, sondern nur eine Schein-Lösung, — d. h. sie leiste nicht, was man sich davon verspräche.

Viele Leser meiner bisherigen Auseinandersetzung werden freilich denken oder auch sagen: die Antwort liegt ja breit vor uns; wozu noch fragen? Ein Theologe, der so selbstbewußt und so unverfroren, — trotz gegenteiliger Beweisführung — all die vorhingenannten Sätze in die Welt hinausruft, ein solcher Theologe kann nur die Feder in die Hand genommen haben, um die Reformvorschläge Dörpfelds zurückzuweisen. Wie kommt es wohl? fragst du noch. Wir Leser antworten: Er wollte es, und darum eben kam er zu jenem Endresultate.

Und doch möchte ich meine Frage so stellen, wie sie gestellt ist. Herr Kübel hat nämlich da, wo er die speciellen Reformvorschläge Dörpfelds besprechen will, auch einige recht freundliche, ja vielversprechende Worte vorausgeschickt. Die müssen wir doch auch würdigen. Sie lauten:

„Ich gestehe, daß mich Dörpfelds Trennung (der technischen Lokalaufsicht von der allgemeinen und moralischen) zuerst angeheimelt hat und daß ich zum mindesten mir bei der Lektüre fest vorgenommen habe, wenn irgend auf diesem Boden ein ersprießliches Resultat erreichbar schien, mich unentwegt und ohne jedes persönliche oder Standesvorurteil auf denselben zu stellen."

(Ich bitte die Leser ausdrücklich, doch ja nicht von vornherein an dem Ernst dieser Worte zweifeln zu wollen. Machen wir es nicht, wie Kübel es mit Dörpfeld gemacht. Dörpfeld betont ausdrücklich, er habe seine Arbeit zu dem Zweck begonnen, um den unglücklichen Konflikt zwischen Pfarrer und Lehrer aus der Welt zu schaffen. Und Kübel? Er kehrts um und sagt: Dörpfeld kann keinen andern Zweck haben, als den einen, den Zwiespalt zu verschärfen und zu verbittern. — Lassen wir es nicht so machen! — Hören wir ruhig weiter.)

„Das leuchtet wohl jedem Unbefangenen ohne weiteres ein, daß in abstracto an dem äußerlich technischen Thun ein kirchliches Interesse an sich nicht gebunden liegt. Ob man z. B. Schreiblese- oder Leseschreibunterricht vorzieht; ob man beim Rechnen das Grubesche System befolgt oder mit dem alten Numerirschlendrian beginnt, ob man die deutsche Sprache analytisch oder synthetisch oder synthetisch-analytisch, anlehnend oder systematisch betreibt u. s. w., davon hängt weder die Kirchlichkeit noch die Christlichkeit einer Schule ab. Zweitens scheint es auch auf den ersten Blick ganz selbstverständlich, daß eine Ordnung, welche technische Fragen lediglich durch ganz spezifisch-technisch gebildete Männer entscheiden läßt, im Begriff der Sache liegt. Endlich — wenigstens in dritter Linie — darf immerhin auch darauf hingewiesen werden, daß es für den Lehrer eine Genugthuung wäre, wenn ein technischer Inspektor eben aus den Lehrerkreisen hervorwächst, resp. wenn auch jeder Lehrer, ohne darum mit größerem Aufwand an Zeit, Mühe und Kosten die akademische Bildung sich erwerben zu müssen, schon durch die seminaristische Laufbahn befähigt würde, zu höheren und lohnenderen Stellen als bisher zu

gelangen u. s. w. Wirklich, es wäre ungerecht, wenn solche Gedanken kurzweg als egoistisch verdammt werden wollten, ungerecht, und wohl auch vielfach — pharisäisch."

Nachdem also Herr Dekan Kübel einleitend ausgesprochen: 1) am äußerlich technischen Thun des Lehrers ist kein kirchliches Interesse gebunden; 2) technische Fragen durch technisch-gebildete Männer entscheiden zu lassen, liegt im Begriff der Sache; 3) für den Lehrer wäre es eine „Genugthuung", wenn der technische Inspektor aus Lehrerkreisen hervorginge, — da erinnert er sich auch noch des Zwiespaltes zwischen Pfarrern und Lehrern und setzt darum hinzu:

„Wie? wenn mit so einfachem Mittel all die Bitterkeit abgethan würde, jener Zwiespalt, aus dem für die Pfarrer oft noch mehr als für die Lehrer unendlich viel Herzweh entsteht? Wahrhaftig, wir preisen denjenigen als Wohlthäter, der uns diesen einfachen Weg zeigt!"

Und nun, nach solcher Einleitung, geht er „mit bestem Willen" an die Arbeit, um Dörpfelds Reformvorschläge zu prüfen, — und findet: „Dörpfelds Lösung ist ein lockender Schein, ist nur ein Schein von Lösung, ist keine Lösung."

Da muß ich doch wohl fragen: Wie kommt es, daß der Herr Dekan zu diesem Resultate gelangt?

Die Antwort ist einfach. Der Herr Dekan verändert nämlich irgend etwas an den Vorschlägen oder an den daran geknüpften Erwartungen, sei es durch Abthun oder durch Hinzufügen (Übertreiben); und wenn er nun einen Gedanken genügend umgewandelt hat, daß es eben nicht mehr der Dörpfeldsche ist, dann ruft er: Seht, diese Maßnahme wird offenbar das Erwartete nicht leisten können! oder: die und die (übertriebenen) Erwartungen werden gewiß nicht eintreffen! — in Summa: Dörpfelds Lösung ist keine Lösung!

Wie man merkt, ist der geistliche Herr auf ganz natürlichem Wege zu seinem Endresultate gelangt; nur kommt einem der Weg etwas „weltlich" vor. Doch die Leser sollen es mit ihren eigenen Augen sehen.

Erstes Beispiel (Übertreibung). Kübel sagt: „Wenn mit so einfachem Mittel" (der Pfarrer überläßt es dem Lehrer die Lese-, Schreib- und Rechenmethode u. s. w. zu bestimmen) „nicht nur kein Interesse der Kirche verletzt, sondern sogar mit einem Kaiserschnitte auf einmal all die Bitterkeit, all der Widerstreit, all das Herzweh abgethan würde, so — —." Wer erwartet das? Herr Dörpfeld nicht und wir Lehrer auch nicht. Ja, wenn nicht nur die Reformvorschläge der Lokalinstanz, sondern die sämtlichen ausgeführt wären, so würde damit „all die Bitterkeit u. s. w." nicht mit einem Male abgethan sein. Mit einem „Kaiserschnitte" den Himmel auf die Erde zaubern wollen, — nein, wir wissens, Herr Dekan, das geht nicht. — Ich biete einen Vergleich. Sehen wir uns einmal die geordneten kirchlichen Verhältnisse an. Die Kirche

besitzt eine lokale einheitliche Kirchengemeinde; ein Presbyterium und der Pfarrer ist Präses; eine Repräsentation mit demselben Präses; Kreis-, Provinzial- und Landessynoden und in all diesen eine hervorragend starke Vertretung der Geistlichen; für die Pfarrer fehlt die lokale technische Inspektion; die Superintendenten gehen aus ihrer Reihe hervor. — Und doch auch in den gut geordneten kirchlichen Verhältnissen fehlts nicht an bittern Kämpfen, fehlts nicht an „geheimem und offenem Widerstand", fehlts nicht an gar manchem „Herzweh".

Sagen wir nur das: Wenn der Lehrer als ständiges Mitglied in den Schulvorstand tritt, — wenn der Pfarrer aus seiner alles beherrschenden Stellung in den beiden untersten Instanzen der Schulverwaltung zurücktritt, somit nicht mehr persönlicher Vorgesetzter des Lehrers ist, dann — ist der Weg geebnet, den Pfarrer und Lehrer gemeinsam wandeln können, um vereint für die Erziehungszwecke der Schule und damit zugleich für die der Kirche zu wirken.

Zweites Beispiel (amputierende Änderung). Kübel sagt: „Wenn der Pfarrer auch nur noch, aber wirklich mit Autorität, die moralische Inspektion hat, — wenn ihm zusteht, dem Lehrer Belehrung, Rüge, Weisung zu erteilen, seis auch nur noch über seinen Wandel und über den Geist seiner Schule, über Unpünktlichkeit oder gar Gewissenlosigkeit im Schulhalten, also: wenn der Pfarrer nach wie vor wirklich ein autoritativer persönlicher Vorgesetzter des Lehrers ist, so sind wir leider der Überzeugung, daß eben diese nicht-technische Superiorität genügt, daß in sehr vielen Fällen auch so die Klagen über Gedrücktheit, Erniedrigung u. s. w. keineswegs aufhören."

Den Lesern werde ich den Punkt nicht erst zu zeigen brauchen, wo Dörpfelds Vorschlag die Verunstaltung erfahren hat. Aber dem Herrn Dekan zu lieb, will ich denselben doch noch etwas kenntlicher machen.

Dörpfeld sagt (Leidensgeschichte S. 125):

„Die kollegialische Form des lokalen Aufsichtsorgans hat aber auch für den Lehrerstand als Stand eine große Bedeutung. Es springt das sofort in die Augen, wenn man daran denkt, daß die bisherige Lokal-Schulaufsicht so gut wie ganz durch eine Einzelperson geführt wurde. Wo in einer Stadt ein Krankenhaus besteht, da ist bekanntlich auch eine Kommission ernannt, welche die Anstalt zu beaufsichtigen hat. Dieselbe führt somit auch die Aufsicht über den Anstaltsarzt, — natürlich nicht über die technische Seite seines Dienstes, sondern darüber, ob dieser Dienst treu und pünktlich geleistet wird. Dieweil nun diese Aufsichtskommission ein Kollegium bildet, so ist nicht das einzelne Mitglied derselben ein Vorgesetzter des Arztes, sondern nur das Kollegium als Ganzes besitzt diese Würde. Nicht der Einzelne hat das Recht zu monieren, sondern die Gesamtheit. Wäre dagegen eine Einzelperson zum Krankenhaus-Inspektor bestellt, so ergäbe sich daraus ein persönliches Subordinationsverhältnis, welches dem Arzte als Techniker peinlich sein

würde. Durch die kollegialische Form der Aufsicht ist diese Unzuträglichkeit vermieden, obwohl darum die Aufsicht nicht laxer zu sein braucht. Ähnlich ist das Verhältnis des Presbyteriums zum Pfarrer, des Gemeindeverordneten-Kollegiums zum Bürgermeister. So muß auch die Lokal-Schulaufsicht geordnet werden. Geschieht das, — natürlich zugleich unter Ausschluß der technischen Schulinspektion, — dann kommt sowohl die Interessentschaft wie das Schulamt zu seinem Rechte; dann sind die vielen Unzuträglichkeiten, welche die bisherige Aufsichtsweise durch eine Einzelperson für den Lehrerstand hatte, gänzlich beseitigt."

Kehren wir zu Herrn Kübel zurück. Er will nachweisen, daß Dörpfelds Lösung keine Lösung ist. Was thut er? Scheinbar acceptiert er die Trennung der technischen Schulaufsicht von der moralischen, wandelt letztere aber — wie wir eben gehört — gegen Dörpfelds Vorschläge in eine Aufsicht speciell durch den Pfarrer um. Ja, nun ist die Lösung keine Lösung. Herr Kübel hätte die Worte sparen können.

Drittes Beispiel (Ignorierung der übrigen Reformvorschläge Dörpfelds). Herr Dörpfeld hat in seiner Schrift bekanntlich nicht lediglich eine einzige Reformmaßnahme gefordert und motiviert, sondern mehrere, die ein geschlossenes Ganzes bilden. Nicht etwa, um damit seine Arbeit zu „verzieren", sondern nur, weil er sie alle für durchaus notwendig hielt, wenn dem kranken Organismus der Schule und der Schulverwaltung geholfen werden soll. Wohlgemerkt: Herr Dörpfeld erwartet eine Beseitigung der schlimmen Schulübel von der Annahme und Durchführung seiner sämtlichen Reformvorschläge. Welches sind die wichtigsten? Er wünscht

1. die Bildung einheitlicher (nicht simultaner) Lokalschulgemeinden, an deren Bestand nicht fortgehends gerüttelt und geändert werden darf;

2. die Wahl einer Schulrepräsentation;

3. die Bildung eines Lokalschulvorstandes, zu welchem der Pfarrer als Vertreter der Kirche, der Bürgermeister als Vertreter der bürgerlichen Gemeinde, zwei Familienväter als Vertreter der Schulinteressenten und der Lehrer (resp. Hauptlehrer) als Vertreter der Schularbeit gehören. Während die Familienväter von Zeit zu Zeit durch die Repräsentation gewählt werden, sollen die Vertreter der Kirche, der politischen Gemeinde und der Schule ständige Mitglieder sein;

4. die Aufhebung der technischen Lokalinspektion, (sofern sie bei mehrklassigen Schulen nicht dem Dirigenten zufällt);

5. die technische Direktion einer mehrklassigen Schule werde dem Rektor oder Hauptlehrer der Schule übertragen;

6. die „moralische Inspektion" werde durch den Schulvorstand (nicht durch eine Einzelperson) ausgeführt;

7. daß zu Kreisschulinspektoren Männer ernannt werden, die aus der praktischen Schularbeit hervorgegangen sind (vorausgesetzt, daß der Lehrerstand die befähigten Kräfte stellen kann);

8. die Bildung von Kreis-, Provinzial- und Landes-Schulsynoden;

9. zu diesen müssen — analog der Zusammensetzung des Lokalschulvorstandes — Vertreter der Familienväter, der Kirche, der politischen Verbände und der Pädagogik gehören.

Endlich 10) wünscht er — im Interesse des gesamten Erziehungswesens — die Errichtung selbständiger Professuren der Pädagogik (und pädagogischer Seminare) auf den Universitäten.

Von der Ausführung dieser Vorschläge, nämlich in ihrer Gesamtheit, erwartet Herr Dörpfeld die Beseitigung der besprochenen und bestimmt angegebenen Übelstände auf dem Schulgebiete. — Die Eisenacher Schulmänner sagen dazu: „Soweit in Dörpfelds Vorschlägen Ansprüche des Lehrerstandes zur Sprache kommen, sind dieselben so maßvoll und bescheiden, daß sie nicht noch bescheidener sein können, wenn dieser Stand nicht gegen sich selbst ungerecht sein will.“

Was thut nun Herr Dekan Kübel? Er springt mit wahrer Todesverachtung in die Arena, brüstet sich mit dem Versprechen, „den Stier bei den Hörnern fassen zu wollen“ und weist nun nach: daß, wenn der Pfarrer nicht mehr technisch zu censieren habe, zugleich aber hinsichtlich der moralischen Inspektion ein „autoritativer persönlicher Vorgesetzter des Lehrers“ bleibe (was Dörpfeld gar nicht vorgeschlagen), daß dann doch nicht alle Übel gehoben würden, mithin — — „Dörpfelds Lösung keine Lösung sei.“

Die Berge kreißen, und ein Mäuschen ward geboren.

Denken wir einen Augenblick an die gesamte Organisation der Kirche. Auf ihrem Gebiete sind obige zehn Wünsche vollständig realisiert. Gesetzt, das wäre nicht der Fall: der Pfarrer wäre nicht Mitglied der Repräsentation, nicht Mitglied des Presbyteriums; die Pfarrer wären prinzipiell von Kreis- und höheren Synoden ausgeschlossen; die lokale technische und moralische Inspektion über die Pfarrer würde von einer Einzelperson, die nicht Kirchenmann ist, ausgeführt. Ich frage: wäre nicht damit der geistliche Stand als Stand geradezu aufgehoben? Und nun träte ein Nichtkirchenmann auf, gäbe sich den Anschein, als wollte er wirklich von Grund auf der Kirche aufhelfen, beschränkte sich aber darauf, zu sagen: die technische Lokal-Inspektion könne man allenfalls der Kirche überlassen, die moralische müsse aber einer Einzelperson aus anderm Stande verbleiben, — von allen sonstigen Gebrechen schwiege er beharrlich; wäre es da wohl einen Augenblick fraglich, daß diese Lösung keine Lösung ist — trotz marktschreierischer Ankündigung? — Und so hat es Herr Kübel eben auf Schulgebiet gemacht.

Wie kommt es also, frage ich schließlich resümierend noch einmal, daß der Herr Dekan eben zu seinem Endresultate gelangt? Ich antworte:

1. Weil er — selbstredend ohne Beweis — behauptet, daß Unterricht und Erziehung der Volksschule durch die technische Inspektion des Pfarrers nicht beeinträchtigt worden sei. Dem gegenüber steht der Dörpfeldsche Nachweis, die bisherige Inspektion gefährdet und schädigt die rechten Lehrwege, auch den konfessionellen Charakter der Schule und damit die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung.

2. Weil er — wieder ohne Beweis — die Überzeugung ausspricht, daß durch die bisherige Inspektion der Pfarrer beide, Schule und Lehrerstand, die wünschenswerte Vertretung ihrer Interessen haben. Seien es doch die Pfarrer, „die bisher für die Lehrer die Kastanien aus dem Feuer geholt haben." Dem gegenüber steht der Nachweis Dörpfelds, daß diese Inspektion in schlimmster Weise alle unsere wichtigsten Interessen schädige.

3. Weil er — wiederum ohne Beweis — davon ausgegangen ist, daß gerade die Pfarrer die Schultechnik gehoben und vorangebracht haben. — Dem gegenüber steht der Nachweis, daß dem nicht so sei.

4. Weil er die Gesundung der Schulverhältnisse nicht von der Realisierung der genannten zehn Vorschläge Dörpfelds abhängig macht, sondern sich auf einen (und dazu verunstalteten) Vorschlag zurückzieht. — Das verschuldet Herr Dörpfeld nicht.

5. Weil er unter allen Umständen im Gegensatz zu Dörpfeld daran festhält, der Pfarrer müsse persönlicher autoritativer Vorgesetzter des Lehrers bleiben.

Ganz recht, Herr Dekan: so ist der Volksschule nicht zu helfen. Recht schade um die Zeit, die Sie zur Führung dieses Nachweises verwendet haben. Die ganze Schrift Dörpfelds aber steht unversehrt da und wird schon ihre weiteren Kreise ziehen.*)

---

*) Ich muß hier die Leser darauf aufmerksam machen, daß in meiner vorstehenden Auseinandersetzung noch bei weitem nicht alle Blößen des Kübelschen Artikels aufgedeckt sind. Der Artikel im Süddeutschen Schulboten ist lang; er zog sich durch drei Nrn. des Blattes hindurch. Dort liegt in der That noch viel Stoff vor, der zur näheren Besichtigung einladet. Wer wird nun die Fortsetzung meiner Arbeit liefern? Möchte sich doch bald einer finden — oder besser: in jedem auf unserer Seite stehenden deutschen Schulblatte einer! Ich kann nicht umhin, mein lebhaftes Bedauern auszusprechen, daß das Kübelsche inhaltreiche Elaborat, das doch schon vor Jahresfrist erschien, so lange auf eine Antwort warten mußte. Nun sind aber auch noch mehrere andere gegnerische Auslassungen unbeantwortet. So ein sehr bösartiger und dazu sehr schlau angelegter Angriff in der „Konservativen Monatsschrift" (1883); sodann eine wenig freundliche Recension von Dekan Dr. Strack in dem „Theologischen Litteraturbericht"; endlich hat sich auch der „lutherische Geistliche" in der Luthardtschen Kirchenzeitung wieder gemeldet, wenn gleich etwas

3.

Die seitherige lokale Schulaufsicht im Lichte der Erfahrung.

Den Herrn Dekan überlasse ich nun dem Urteil der Leser. Vielleicht habe ich der Worte schon zu viele gebraucht. Also — kein Wort mehr über ihn.

Ich möchte den Schluß damit machen, daß ich einiges mitteile von dem, was ein älterer Lehrer unlängst in einem Kollegenkreise aus seiner ca. 40jährigen

vorsichtiger als das erstemal. Überdies muß daran erinnert werden, daß von den sechs gegnerischen Stimmen, welche der „Neue Beitrag" vorführt, die ersten fünf bis jetzt ohne eine eingehende Widerlegung geblieben sind. Herr Dörpfeld hatte ja bei jedem Gegner nur etliche wenige Punkte herausgegriffen und beleuchtet. Der „Neue Beitrag" hat doch neben seinem nächsten Zwecke offenbar auch den andern, nicht ausgesprochenen: den Lehrerstand auf die viele noch ungethane Arbeit aufmerksam zu machen. Sollte das auf unserer Seite nicht verstanden worden sein? Es scheint fast so, da von allen vorhin erwähnten zehn gegnerischen Stimmführern, außer Boodstein und Kübel, meines Wissens bis heute keiner eine ausführliche Besprechung erfahren hat, — weder in einem Schulblatte, noch in einer selbständigen Schrift. Was soll denn aus unsern Standesanliegen werden, wenn das so fortgeht? Sind denn in der „streitenden Schule" bloß wir Rheinländer dienstpflichtig? Oder gehören etwa jene zehn Gegner sämtlich der Rheinprovinz an? In Wahrheit kein einziger, denn Dr. Boodstein ist nach Herkunft und Anschauung uns rheinischen Lehrern ein völliger Fremdling; ihrer fünf sind aus Süddeutschland, und unter den fünf Norddeutschen befinden sich angeblich sogar zwei Lehrer. Sind nun jene Angriffe nicht eben so gut addressiert an die Lehrer in Westfalen, Hannover, Thüringen, Sachsen, Brandenburg u. s. w., desgleichen in Bayern, Württemberg, Baden und Hessen, als an uns Rheinpreußen? Warum wird denn dort der Fehdehandschuh nicht aufgenommen, wo er zunächst vor die Füße geworfen ist? — Denkt man vielleicht, Angriffe solcher Art verdienten keine eingehende Besprechung? Nichts kann verkehrter sein als dieser Gedanke. Um das „Verdienen" handelt es sich ganz und gar nicht. Gerade der Gegner, der am jämmerlichsten sich aufführt und die meisten Blößen giebt, sei es im Reden, oder im Schweigen und Verheimlichen, — gerade der muß mit Freuden begrüßt und mit allem Fleiße traktiert werden. Die gegnerischen Schwächen und Thorheiten sind ja das, was uns am meisten zu gute kommt, wenn wir es nur zu benutzen verstehen. — Machen wir uns doch recht klar, warum denn von unserer Seite Verantwortungsschriften nötig sind. Nicht die Berechtigung unserer Standeswünsche nachzuweisen, ist das, was not thut, denn das ist bereits zur Genüge geschehen — in der „Leidensgeschichte"; in diesem Betracht haben wir jetzt leichte Arbeit, wir brauchen nur diese Schutzschrift reden zu lassen. Was uns am meisten bekümmern und beschäftigen muß, das sind zwei andere Gesichtspunkte. Einmal gilt es, die auf der Gegenseite vorgekommenen Armseligkeiten, Unlauterkeiten und Ungerechtigkeiten ans helle Licht zu ziehen und historisch zu buchen, und sodann, in unserer eigenen Mitte eine genauere und gründlichere Einsicht in das Detail der Schulverfassungsfrage zu verbreiten, damit Mann für Mann wehrhaft werde. Meines Erachtens ist dieser letztere Zweck der Verantwortungsschriften fast noch wichtiger als der erstere.

Möchten wir darum recht bald aus jeder preuß. Provinz wie aus jedem der übrigen deutschen Lande einige freiwillige Mitkämpfer begrüßen können!

In unserer Angelegenheit wird ein Schriftstück nur dann in einer bestimmten Landschaft seine rechte volle Wirkung thun, wenn es an Ort und Stelle, d. i. mit guter

Amtserfahrung bezüglich der hergebrachten privilegierten Schulinspektion erzählt hat. Schauergeschichten sind es durchaus nicht, aber lehrreich sind sie doch, und für die thatsächliche Wahrheit der Daten verbürge ich mich. Worauf ich besonders Wert lege, ist einmal dies, daß es Erlebnisse eines und desselben Lehrers sind (wie reich würde der Stoff werden, wenn man die bezüglichen Erfahrungen aus einer größeren Anzahl von Lebensgängen zusammenstellen wollte); zum andern, daß es Erlebnisse eines Lehrers sind, der weder in kirchlicher, noch politischer Hinsicht jemals zu einer der oppositionellen Parteien gehört hat, — eines Lehrers, dessen Bestrebungen seiner Zeit auch im „Süddeutschen Schulboten" entschieden Anerkennung fanden. Namen nenne ich natürlich nicht, handelt es sich doch lediglich um eine Institution, die dem Gedeihen der Schule sehr hinderlich gewesen ist. —

Die Erlebnisse bestreiten und bestätigen etwas.

Sie bestreiten: „Der Unterricht und die Erziehung sind durch die technische Inspektion des Pfarrers nicht geschädigt worden!" (Kübel.)

Außerdem bestreiten sie: „Wenn jemand für Schule und Lehrerstand die Kastanien aus dem Feuer geholt hat, so ists eben der Pfarrer gewesen." (Kübel.)

Sie bestätigen: „Mit bloßem Scheinwesen vergiftet man nur das Leben." (Kübel.)

Und will jemand diese Erlebnisse mit den zwölf Klagepunkten Dörpfelds vergleichen, die auf Seite 17 des „Neuen Beitrags zur Leidensgeschichte" verzeichnet stehen, so wird er auch diese bestätigt finden.

Nunmehr lasse ich den Erzähler schlicht und einfach selbst reden.

1. Schon während meiner ersten Anstellung als Lehrergehülfe, wo ich in der Familie des Hauptlehrers wohnte, wurde ich ob der geistlichen Inspektion stutzig. — Die häuslichen Verhältnisse meines Hauptlehrers waren sehr trauriger

Terrainkenntnis geschrieben ist. Bedenken wir das! An Stoff fehlt es nicht; acht jener gegnerischen Stimmen warten ja noch auf eine gebührende Würdigung, und Dekan Kübel liefert, wie bemerkt, ebenfalls noch viel unverwertetes Material. Man wähle nur nach Belieben einen oder ein paar dieser Gegner heraus und mache mit ihnen den Anfang. Steht kein Schulblatt zu Gebote, — was thuts? man schreibe eine Broschüre. Im Grunde dürfte dieser Weg sogar der beste sein, da dann auch die Kreise der Geschäftsleute zu erreichen sind. — Zwei angelegentliche Wünsche möchte ich noch den Mitkämpfern ans Herz legen. Erstlich möge ein polemisches Schriftstück nicht eher an die Öffentlichkeit gebracht werden, bis es in einem Kreise besonnener, sachkundiger Kollegen durchgesprochen ist. (Daß alle politischen und religiösen Parteischlagworte und dergl. verschmäht werden, nehme ich als selbstverständlich an.) Zum andern geschehe die Untersuchung wie die polemische Auseinandersetzung ja „breit und umständlich" — oder wie Herr Kübel sagt: „im Dörpfeldschen Stil" — d. h. so, daß das Licht auch in die verborgensten Ecken hineinleuchte und der Truggeist aus allen seinen Versteckwinkeln herausgehetzt werde. — So sei's. Welche deutsche Landschaft wird uns zuerst mit einer solchen Broschüre erfreuen?

Art. Sie ließen mich nicht im Hause heimisch werden, trieben mich hinaus — leider! in die Hände eines etwas ältern leichtfertigen Kollegen. Gefahr war da. Da reichte der Hauptlehrer eine Klage wider mich ein. Bald stand ich im Studierzimmer des Herrn Lokalinspektors, eines hochangesehenen Geistlichen. Nachdem ich eine gehörige Strafpredigt entgegengenommen, wagte ich eine Schilderung meiner überaus widrigen häuslichen Verhältnisse. Der Herr Inspektor wies diese Angaben als unwahr zurück, versprach mir aber schließlich und zwar mit einem Handschlag, mich binnen drei Tagen aufsuchen und — je nachdem! die Umstände ändern zu wollen.

Drei Tage, — Wochen und Monate vergingen: der Herr Pfarrer hatte den jungen Menschen, die traurigen verwildernden Verhältnisse, sein Versprechen, seinen Handschlag — vergessen. Kopfwaschen soll zuweilen leichter sein als Fußwaschen. Ich hatte es erfahren. Nebenbei: in den acht Monaten meiner ersten Schulthätigkeit habe ich nicht ein einziges Mal den Herrn Inspektor in der Schule gesehen.

Berg und Thal begegnen sich nicht, aber — Menschen. Acht Jahre später, nachdem ich bereits Hauptlehrer geworden, half mein früherer Inspektor in meiner damaligen Gemeinde einen Pfarrer einführen. Ich ließ mich ihm vorstellen, aber er erinnerte sich meiner nicht mehr. Da mußte ich doch seinem Gedächtnis zu Hülfe kommen. „Herr Pfarrer, ich bin der junge Mann, dem Sie einst, weil ers verdient, eine gehörige Strafpredigt gehalten, — dem Sie aber auch ein Versprechen und zwar mit Handschlag gegeben, nicht aber erfüllt haben." — Was weiter vorfiel, mag der Leser selber hinzudenken.

2. Unsere Gemeinde hatte abermals einen neuen Pfarrer erhalten. Die Lehrer der Gemeinde, also ich auch, hatten mit den Schülern den Einziehenden aufs freundlichste begrüßt und willkommen geheißen. Wenige Tage darauf besuchte er die Schule. Ich erwartete mit den Kindern selbstredend ein Wort der Begrüßung. Doch ich hatte mich geirrt. Der Herr Inspektor ließ sich die Aufsatzhefte zeigen. Diese durchstöberte er so lange, bis er im fünften oder sechsten Heft einen Fehler fand, der bei der Korrektur übersehen war. Und so lautete denn das erste Wort, auf den Fehler den Finger legend: Soll der durchgehen? Ich antworte: „Der soll durchgehen!" — Der Anfang war gemacht, die Fortsetzung ließ nicht lange auf sich warten.

3. Zweimal im Jahre tritt die Thätigkeit des Lehrers an die Öffentlichkeit, zur Zeit der Frühjahrs- und Herbst-Entlassungsprüfung. Der Schulvorstand erscheint, Väter und Mütter der Schulgemeinde sind auch eingeladen. Wunsch des Lehrers kann nur sein, daß seine Arbeit dann richtig gewürdigt werde. Das ist aber nur möglich, wenn er die einzelnen Gegenstände selber vorführt. Ist es ja auch ganz selbstverständlich, daß der Pfarrer, der die Konfirmanden unterrichtet hat, dieselben in einer öffentlichen Prüfung der Gemeinde präsentiert; was

sollte es auch heißen, wenn ein anderer Pfarrer ihm das vorweg nähme? Ich will es sagen: die Kinder kämen nicht zu ihrem Recht; und der Pfarrer selbst würde zurückgesetzt, entehrt.

Nun soll man die Lehrer mit gleichem Maße messen. — Daß bei einer solchen amtlichen Prüfung der Kommissarius der Schulbehörde das Recht hat und haben muß, hinterher auch selbst noch Fragen zu stellen, ist selbstredend.

Der Vorgänger des neuen Pfarrers hatte dementsprechend gehandelt. Mit der Entlassungsprüfung war hierorts eine öffentliche Prüfung der ganzen Klasse verbunden. Die Hauptgegenstände: Religion, Deutsch, Rechnen, Realien, kamen jedesmal vor. Der Lehrer examinierte.

Das wurde jetzt anders. Der Herr Pfarrer hatte keine Zeit, für die Knabenschule und für die Mädchenschule je einen Nachmittag anzusetzen. Er rief die Knaben und Mädchen, die entlassen oder dispensiert werden wollten, in ein Zimmer zusammen. Nicht der Lehrer, sondern der Pfarrer sollte sich als Dirigent der Schule zeigen; er übernahm die Prüfung.

Schon vor derselben bat ich den Pfarrer um eine Separatprüfung meiner Klasse und auch um den bisherigen Modus. Beides wurde abgeschlagen. Da fragte ich, warum er denn examinieren wolle? Antwort: „Ich habe die Kinder zu entlassen; prüfen Sie, so kann ich mich nicht darauf verlassen; ich muß es und ich will es selbst thun." — Noch konnte ich mich nicht beruhigen. Ich entgegnete: „Herr Pfarrer, Sie führen ja auch Ihre Konfirmanden selbst vor und sind doch verpflichtet, am Schluß der Prüfung das Presbyterium entscheiden zu lassen, ob sämtliche Kinder konfirmiert werden dürfen. Kann sich das Presbyterium etwa auf Ihre Prüfung verlassen?" — „Das glaube ich doch." — „Herr Pfarrer, die hiesige Gemeinde hat mich bereits in die Repräsentation gewählt; vielleicht wählt mich letztere einmal in das Presbyterium. Wie dann, wenn ich Ihnen auf Ihre öffentliche Frage, ob die Konfirmanden genügend unterrichtet seien, mein Ja verweigere und zwar aus demselben Grunde, den Sie mir jetzt zur Schulprüfung angegeben?" — Es half nicht. Mit einem: „So weit sind wir noch nicht!" wurde ich abgewiesen, und die Schulprüfung ging voran, wie der gestrenge Herr Inspektor es wollte. — Und wie verlief sie?

Pfr. Wer hat die Welt geschaffen? — Die Antwort wurde gegeben. Erzählt mir nun, wie Gott Himmel und Erde geschaffen! — Der erste Schüler antwortete, und bald hieß es zum zweiten: Wie ging es nun weiter? — So — d. h. mit der stereotypen Abwickelungsfrage: Wie ging es nun weiter? schritt der Herr Pfarrer durchs erste und zweite Buch Mosis.

Lesen folgte. Statt das Lesebuch zu nehmen und zunächst ein schon behandeltes Stück aufschlagen zu lassen, ließ der Herr Pfarrer die Bibeln nehmen, Jesaias 40 aufschlagen, und nun gings voran, Vers für Vers, bis die fünfzig Kinder alle gelesen hatten.

Als im nächsten Jahre dieselbe Prüfung begann, ging ich still hinaus. Ich wollte nicht mehr Zeuge sein, wie meine Jahresarbeit entwürdigt wurde. — Die meisten Eltern verloren ebenfalls die Lust, einer solchen Prüfung beizuwohnen. Es war dem geistlichen Schuldirigenten gelungen: die öffentliche Schulprüfung hatte für das Publikum kein Interesse mehr.

4. Einmal machte der Herr Pfarrer einen scheinbar ganz anderen Vorschlag. Er sagte nämlich bei einer Gelegenheit den anwesenden Lehrern der Gemeinde: „Wir wollen monatlich einmal einen Nachmittag gemeinsam eine Schule besuchen. Der betreffende Lehrer führt seine Klasse vor, und dann wollen wir nachher gemeinsam das Gehörte besprechen. Sind Sie's zufrieden?" — (Natürlich sollte der Unterricht nicht öffentlich sein, aber die Lehrer sollten nachher in Gegenwart des Pfarrers den Kollegen kritisieren.) Ich entgegnete: „Unter einer Bedingung: Sind Sie, Herr Pfarrer, bereit, nachher uns Ihre Katechumenen ebenfalls vorzuführen, — und bereit, in eine gemeinsame Besprechung darüber einzutreten, dann nehme ich Ihren Vorschlag gerne an."

Selbstredend war von da ab von diesem Vorschlage keine Rede mehr.

5. Hören wir, wie a) Lehrerinteressen und b) kirchliche Interessen von der geistlichen Inspektion vertreten wurden.

a) Meine Jahreseinnahme als Hauptlehrer betrug in den fünfziger Jahren außer einer Dienstwohnung 600 Mark. Daß davon eine Familie nicht zu ernähren war, liegt wohl auf der Hand. Ich stellte zunächst einen Antrag auf eine Theurungszulage, und der Herr Pfarrer befürwortete denselben. So erhielt ich eine einmalige Zulage von 120 Mark. Im nächsten Jahre herrschten dieselben teuren Verhältnisse. Ich beantragte daher eine Erhöhung des Einkommens um jährlich 300 Mark. Der Lokalinspektor war auch diesmal bereit, zu befürworten, setzte aber wohlbedächtig hinzu: „diesmal noch unterstütze ich den Antrag, aber dann auch nicht mehr; die Gemeinde ist zu sehr belastet, als daß sie ein noch höheres Diensteinkommen zahlen könnte."

In späterer Zeit erhöhte die Gemeinde — freilich ohne Zuthun des Pfarrers — das Lehrereinkommen auf jährlich 1350 Mk., und so ist es bis heute geblieben.

(Bemerkung des Referenten: Das nennt Herr Kübel: „für den Lehrer die Kastanien aus dem Feuer holen.")

b) Seiner Zeit lernte ich einen Lehrer kennen, der in und außer der Schule allen kirchlichen Bestrebungen feindselig gegenüber trat. Die Fortgeschrittensten der Unkirchlichen gingen ihm kaum weit genug. Mit dem Glauben der Väter war er gänzlich zerfallen. Fader Spott trat oft über seine Lippen. Dabei waren seine Leistungen in der Schule in jeder Beziehung ungenügend.

Ich habe ihm wohl gesagt, daß es mir ehrenwert erscheine, wenn er bei seinen Überzeugungen sein Amt niederlege. — Wie wurden nun von den geist-

lichen Lokalinspektoren die kirchlichen Interessen in Schule und Gemeinde vertreten? Sie haben es ihm möglich gemacht, daß er volle fünfzig Jahre hindurch in oben angegebener Weise als Lehrer thätig sein konnte. Unter einer Schulinspektion, wie Herr Dörpfeld sie vorgeschlagen, wäre das nicht möglich gewesen. Und warum traten die geistlichen Inspektoren nicht auf? Einmal, weil sie „Unannehmlichkeiten“ fürchteten; — zum andern, weil der Lehrer in Gegenwart der Pfarrer immer den ganz ergebenen, den freundlichen aufspielte.

6) Meine Knabenschule war eine zweiklassige. Die erste Klasse benutzte provisorisch die Lehrstube der Konfirmanden. Der erwähnte neue Pfarrer fand das, und zwar mit Recht, sehr unangenehm. So mußte sich die „arme, belastete“ Gemeinde zu einem Neubau entschließen. Der Pfarrer wollte aber mit der Verlegung des Schulzimmers nicht bis zur Vollendung des Neubaues warten. In Übereinstimmung mit den Schulvorstehern und dem Bürgermeister mietete er ein Zimmer. Leider war es zu klein; 20 Knaben mußten ausgewiesen werden. Der Lehrer an der Mädchenschule konnte noch Platz für 20 schaffen.

So war alles fertig geplant, ohne mir, dem Hauptlehrer, auch nur ein Wort davon zu sagen.

Da wurde es bekannt, daß ich mit einer solchen Behandlung unzufrieden sei. Per Bote wurde ich ins Pfarrhaus befohlen. Der Schulvorstand hatte sich dort versammelt. Beim Eintritt wurde ich ersucht, Platz zu nehmen. Ich sah einen niedrigen Kinderstuhl und war bescheiden genug, mich auf demselben niederzulassen. Darob große Verwunderung, auch Stirnrunzeln. Nachdem ich erklärt, daß gerade dieser bescheidene Stuhl in richtiger Weise die Stellung andeute, die ein Lehrer in hiesiger Gemeinde faktisch einnähme, bat ich, mir zu sagen, warum man mich hierher befohlen habe?

„Sind Sie unzufrieden mit der Verlegung Ihrer zweiten Klasse? — „Ja.“ — „Was gedenken Sie zu thun, wenn wir unsern Beschluß ausführen?“ — „Zunächst werde ich warten, bis mir ohne meine Zustimmung 20 Kinder genommen werden, die mir beruflich übergeben sind. Dann aber werde ich Protest erheben, wenn's nötig, bis zur höchsten Instanz.“ — Eine stumme Pause folgte. Endlich ermannte sich der Pfarrer und sagte: „Herr Lehrer, wenn ich Ihnen mit Zustimmung der anwesenden Herren Schulvorsteher erkläre, daß unsere bisherigen Verhandlungen und Beschlüsse null und nichtig und aufgehoben sein sollen, sind Sie dann bereit, mit uns gemeinsam das Nötige zu beraten?“ — Mein Ja erfolgte und damit zugleich ein Verlassen des „Kinderstuhles“.

7) Eines Sonntags wurde ich Zeuge einer stummen Verhandlung. Noch dazu an heiliger Stätte, in der Kirche. Nach Beendigung des Nachmittagsgottesdienstes stand der Pfarrer am Altar. Um ihn die Glieder des Presbyteriums, lauter Väter unserer Schulgemeinde.

Ein Wink, und mein Kollege, ein durchaus würdiger und tüchtiger Schulmann, der Organist und zugleich Küster war, mußte die Orgel verlassen und sich an den Altar begeben. — Noch muß ich bemerken, daß es an dem Tage sehr windig gewesen, und der Staub durch die alten Kirchenfenster gedrungen war.

Der Pfarrer feuchtete den Finger, strich jetzt über die Altardecke und hielt dann den beschmutzten Finger dem Lehrer unter die Augen. Schamröte überzog das Gesicht des Kollegen; er wandte sich — und ging dann stumm hinaus.

8. Einem Rufe aus einer andern Gegend folgend, verließ ich die bisherige Gemeinde. So lernte ich nun andere Leute und andere Verhältnisse kennen.

Eines Tages wanderte ich zu einer großen sogenannten „Schulvorsteherkonferenz." Versammelt waren der Bürgermeister, drei Lokalinspektoren, 40 Schulvorsteher und acht Hauptlehrer. Die Leitung übergab der Bürgermeister, der diese Konferenz veranlaßt hatte, dem ältesten Pfarrer. Dann nahm der Bürgermeister das Wort und führte aus, daß der Erfolg des Unterrichtes vielfach leide durch die vielen Dispensationen. Er schlage vor, zu beschließen, daß vor vollendetem 13. Lebensjahre nur ganz ausnahmsweise und nur in den allerdringendsten Fällen dispensiert werden solle.

Da meldete sich der jüngste Pfarrer zum Wort. Es ergab sich folgendes Gespräch.

Pfr.: Ich lasse mir mein Recht, zu dispensieren, nicht nehmen, noch verkümmern. Wenn häusliche Verhältnisse es nötig machen, dann dispensiere ich, und wenn das Kind erst neun Jahre alt ist. Ob die Kinder die Buchstaben etwas mehr oder weniger schön malen lernen, ist mir gleich.

Bgstr.: Aber, Herr Pfarrer, sind Sie nicht an erster Stelle berufen, für die Rechte des Kindes einzutreten? Werden nicht gar manche Kinder von leichtsinnigen Eltern ausgenutzt?

Pfr.: Keine Antwort.

Ein Lehr.: Herr Pfarrer, geht Ihnen die Arbeit der Schule in Buchstabenmalerei auf? Erteilen die Lehrer nicht auch eingehenden Religionsunterricht?

Pfr.: Da habe ich eine andere, eine eigentümliche Anschauung.

Lehr.: Können wir erfahren, was das für eine neue Lehre ist?

Pfr.: Ich halte für die religiöse Entwicklung eines Kindes die Zeit vom siebten bis zum neunten Jahre für am wichtigsten und erfolgreichsten.

Lehr.: Gut; bitte, uns nun auch zu sagen, was Sie irgendwie thun, um diese allerwichtigste Lebensperiode auszubauen?

Pfr.: Gar nichts.

Lehr.: Dann freilich muß ich tief bedauern, daß Sie, Herr Pfarrer, bei einer Überzeugung, die sich in der Praxis als taube Nuß enthüllt, nicht davor zurückschrecken, in dieser Versammlung durch Wort und That die Schule zu verunglimpfen.

9. In derselben Zeit machte mir ein Pfarrer, der nicht mein Vorgesetzter war, in der Schule einen freundschaftlichen Besuch. Gegen drei Uhr nachmittags trat er, in Begleitung seines Hündchens, in meine Klasse und ersuchte mich um Abhaltung einer Religionsstunde. Ich erklärte mich dazu bereit.

Auf Grund der in der Woche behandelten biblischen Geschichten:

a) der verlorne Sohn,

b) der reiche Mann und der arme Lazarus,

c) die Auferweckung Lazarus —

sprach ich dann im Rückblick auf diese Stoffe mit den Kindern über

a) das menschliche Leben vor dem Tode,

b) den Abschluß dieses Lebens im Tode,

c) das Leben nach dem Tode.

Dem Pfarrer schien eine solche zusammenfassende Betrachtung der Wochenstoffe neu zu sein; er dankte und stellte dann auch selbst einige Fragen. Hören wir!

„Wer ist geistlich tot?" — Nach längerem Hin- und Herreden brachte er fertig, daß die Schüler antworteten: „Geistlich tot sind diejenigen, die nicht zu Tische beten und nicht die Kirche besuchen." — Ich aber konnte zu gleicher Zeit die Pharisäer zu Jesu Zeiten nicht aus dem Sinne bekommen; die Pharisäer, die so viel beteten und nimmer vom Tempel kamen, dabei aber die Vornehmsten unter den geistlich Toten waren.

Eine zweite Frage, deren Behandlung dem besprochenen Gedankengange und dem Ernst der biblischen Wahrheit noch weniger gerecht wurde, will ich lieber übergehen.

Dann schloß ich den Unterricht. Das Hündchen saß noch immer ruhig zu den Füßen seines Herrn.

10. Eines Tages erhielt ich unerwartet einen hohen Besuch in meiner Klasse: den Herrn General-Superintendenten der Provinz und den Herrn Superintendenten des Kreises.

Ohne Unterbrechung durfte ich eine halbstündige Unterredung mit den Schülern über Joh. 4: „Die Samariterin" halten. Darauf führte der Herr General-Superintendent selbst einen Vergleich vor zwischen Joh. 3 und 4: Nikodemus und die Samariterin. In durchaus gelungener, den Kindern verständlicher Weise.

Am Schluß ergab sich eine Frage für mich und eine Einmischung des Herrn Superintendenten.

„Haben Sie den Kindern gesagt, daß die Samariterin arm gewesen?" — „Ich weiß es nicht; aber meine Überzeugung ist es doch." — „Warum glauben Sie es denn? Etwa darum, weil sie als Wasserträgerin erscheint? Kam nicht auch Rebekka, um Wasser zu holen?" — „Und doch glaube ich es; die

Bitte: „Herr, gieb mir, damit ich nicht mehr herkommen müsse, Wasser zu schöpfen" kann ich mir nicht im Munde der Rebekka denken." — „Ganz recht; auch meine Meinung!" sagte freundlich lächelnd der hohe Herr. — Da meldete sich der Herr Superintendent zum Worte. Er sagte: „Das ist doch leicht nachzuweisen, daß die Samariterin ein armes Weib gewesen." — „So, — meinst Du? dann versuche es einmal!" — Kaum hatten die Schüler auf Veranlassung des nun Fragenden gesagt: „Fünf Männer hast du gehabt und den du nun hast, der ist nicht dein Mann!" — so glaubte schon der Katechet sich seiner Aufgabe entledigt zu haben. Kopfschüttelnd erwiederte der Herr Generalsuperintendent: „Wie, Bruder, habe ich recht gehört? Decken sich bei Dir die Begriffe: Sittenlosigkeit und Armut? O sage es nie wieder! Gehe mit mir in die großen Städte unseres Landes und Du wirst finden, daß durchweg in den armen Hütten mindestens ebensoviel Sittlichkeit zu finden ist, als in den reichen und vornehmen Kreisen."

11) Der Freundlichkeit zweier Lokal-Inspektoren hatte ich es zu verdanken, daß ich 15 Jahre hindurch jährlich einmal meine Schularbeit den Schulinteressenten öffentlich vorführen konnte. Es ist leider! wieder anders geworden. Anfang und Ende meiner Lehrerlaufbahn reichen sich wieder die Hände.

Zweimal im Jahre erscheint der Herr Inspektor, um in den Stunden von 2–5 Uhr nachmittags die ganze Schule — eine vierklassige — zu revidieren. Die Entlassungsprüfung ist eingeschlossen. Das Examinieren besorgt der geistliche Herr größtenteils selbst. Er ist ja der Dirigent der Schule. Die Lehrer werden sämtlich zur Seite gestellt, an die Wand gedrückt. Väter und Mütter kommen nicht mehr; wird es doch schwer, daß nur die Schulvorsteher noch auf eine Stunde kommen. Wozu auch? — Schon dreimal nacheinander kam in meiner Klasse keine einzige Frage aus der Religion vor. Ich wollte es, — der Herr Inspektor nicht.

Noch an einem andern Beispiele möge es klar werden, in welcher Weise die Lehrerarbeit mißhandelt wird. So wurde einst der erteilte vaterländische Geschichtsunterricht mit der einen Frage abgemacht: „In welchem Verwandtschaftsverhältnis steht Kaiser Wilhelm zu Friedrich dem Großen?"

12. Ich lernte seiner Zeit einen geistlichen Kreisschulinspektor kennen. Dessen Aufgabe war es, in jedem Jahre von jeder Schule einen Bericht einzuschicken. Nun besuchte er aber die Schulen seines Kreises gar nicht, auch nicht ein Mal. Auf meine Frage: wie er denn berichten könne? erwiederte er mir: Das kann ich den Lehrern, wenn ich die Konferenz besuche, an den Augen absehen. —

Zum Schluß will ich einen Blick werfen auf die Gesamtthätigkeit eines geistlichen Lokalinspektors, — selbstredend aus meinen Verhältnissen heraus.

Zweimal im Jahre besucht er die Schule; mehr nicht. Er kommt, um zu

zeigen, daß er der Schuldirigent sei. — Schulvorstandssitzungen sind eine so große Seltenheit, daß ich eben so gut sagen kann, sie kämen gar nicht vor. — Die Versäumnislisten muß er wöchentlich unterschreiben. — Ferner hat er zu veranlassen, daß die von höhern Instanzen eingehenden Anfragen durch den Hauptlehrer schriftlich beantwortet werden. — Dispensationsgesuche auf acht Tage werden jedesmal, ohne im geringsten ein Einvernehmen mit dem Lehrer zu suchen, genehmigt. — Ein weiteres weiß ich nicht.

Soweit die thatsächlichen Mitteilungen des Erzählers.

Er schloß mit der Bemerkung: Wenn mir jemals ein Schriftstück aus der Seele geschrieben wurde, so ist es das folgende:

„Es fehlt meines Erachtens sehr viel, daß auch nur die Mehrzahl unserer Pfarrer genaue Kenntnis und praktische Einsicht in das Volksschulwesen hätte und andererseits mit voller Liebe und Hingebung dasselbe pflege. Vielmehr ist nur zu oft mit dem Mangel an Einsicht auch Gleichgültigkeit, ja ein hochmütiges und eifersüchtiges Verhalten gegen den Lehrer verbunden. Aufsicht ohne Einsicht, ohne genaue fortschreitende praktische Einsicht, ist ein Scheinwesen, dem keine menschliche Macht Wahrheit und Wirksamkeit geben kann. Es muß und es wird einmal die Zeit kommen, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich sachverständige, ganz ihr angehörende Aufsicht übergeht. Dies werden manche Pfarrer eine Emanzipation der Schule von der Kirche nennen, es wird aber nur eine Emanzipation von den Pfarrern sein.“ (Provinzial-Schulrat Dr. Landfermann, siehe Leidensgeschichte S. 158.) X.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Stenographie und das preußische Unterrichtsministerium.

Wie sehr die Stenographie seit einer langen Reihe von Jahren volle Beachtung und Würdigung seitens der Schulbehörden gefunden, die sie als schulfähigen Gegenstand erklärt und adoptiert haben, beweist genugsam der Umstand, daß die Stenographie in den höheren Schulen Österreichs, Bayerns und Sachsens unter die Zahl der fakultativen Lehrgegenstände aufgenommen worden ist, und in welchem Umfange die Schüler daselbst Unterricht genießen, legen die genauen amtlichen statistischen Mitteilungen des von Mitgliedern des königlichen stenographischen Instituts zu Dresden verfaßten Jahrbuches für 1884 klar. Es wurden nachweislich unterrichtet in der Gabelsbergerschen Stenographie im Jahre 1883 in den höhern Schulen vorgenannter Länder 12661 Schüler im Elementar- und 6001 im Fortbildungskursus. Ferner ist es als eine beachtenswerte Thatsache

zu verzeichnen, daß bei Erörterung der Überbürdungsfrage auf die Wichtigkeit der Stenographie, als eines Entlastungsmomentes, hingewiesen worden ist; es darf diese Thatsache wohl als Ursache dafür angesehen werden, daß auch die Unterrichtsbehörde in Preußen der Frage wegen Einführung des stenographischen Unterrichtes wieder näher getreten ist, obwohl es ihr schwer wird, zu einer Zeit, in der man über Überbürdung klagt, die Einführung eines neuen Unterrichtsgegenstandes anzuordnen. Der Kultusminister Herr von Goßler wendet neuerdings, wie gewiß aus den Zeitungen bekannt, seine Aufmerksamkeit auch der Pflege der Stenographie auf höheren Schulen zu und hat Ende Oktober vergangenen Jahres die Provinzialschulkollegien zur Berichterstattung darüber aufgefordert, ob und in wieweit den Schülern der ihnen unterstehenden Anstalten Gelegenheit geboten ist, sich Fertigkeit im Stenographieren anzueignen. Wo diese Gelegenheit gegeben und vorhanden ist, da sind die bestehenden Einrichtungen eingehender zu bezeichnen und Mitteilungen zu machen, von wem und nach welchem System der Unterricht erteilt wird, ob in einem Schulzimmer und unter Aufsicht der Schule oder in Vereinen oder mittels anderer außerhalb der Schule liegender Veranstaltungen, auf wessen Kosten der Unterricht gegeben wird, endlich wie viel Schüler an dem stenographischen Unterrichte teilnehmen, aus welchen Schulklassen die Schüler sich beteiligen und welche Erfolge bereits wahrgenommen worden sind. Die Provinzialschulkollegien hatten infolge dessen bis zum 15. Dezember vorigen Jahres Berichte von den Direktoren und Rektoren der höhern Schulen ihrer Bezirke eingefordert, zum teil auch, wie in der Rheinprovinz, einen vollständigen Fragebogen mit 27 Fragen zu diesem Behufe versandt. Durch diese Veranstaltungen ist von neuem das preußische Unterrichtsministerium der Stenographie näher getreten. Es hat früher nicht an Bestrebungen gefehlt, der Stenographie Eingang in die höhern Lehranstalten Preußens zu verschaffen. Vergegenwärtigen wir uns einmal die Geschichte dieser angestrengten Bemühungen.*) „Bereits vor 20 Jahren lag dem preußischen Abgeordnetenhause eine Anzahl Petitionen vor, 32 im ganzen, die alle auf Einführung des fakultativen Stenographieunterrichts in die höhern Schulen gerichtet waren. Die Unterrichtskommission vereinigte sich schließlich zu dem von ihr einstimmig angenommenen Antrage an das Haus der Abgeordneten: „den Antrag der Petitionen auf Einführung der Stenographie als fakultativen Unterrichtsgegenstand in die höhern Lehranstalten der königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen. Dieser Empfehlung der Kommission trat das preußische Abgeordnetenhaus am 27. Juni 1862 mit Majorität bei, einen praktischen Erfolg hatte sie indessen nicht, hauptsächlich deshalb nicht, weil die von sämtlichen Provinzialschulkollegien über die stenographische Unterrichtsfrage eingeholten Gutachten mit ganz vereinzelten Ausnahmen die Einführung ablehnten, und die Regierung infolge dessen die Erhebung des Stenographieunterrichts zu einer anerkannten Schuldisciplin unterließ. Zur Unterstützung der Eingaben, welche dem preußischen Unterrichtsministerium damals von Gabelsbergerscher Seite vorgelegt worden, verdienen zwei umfangreiche im Jahre 1863 erschienene Schriften, verfaßt vom Geh. Regierungsrat Häpe in Dresden und Dr. Eggers in Berlin, hervorgehoben zu werden. Diese Werke behandeln nicht nur die Unterrichtsfrage ausführlich, sondern beleuchten auch kritisch die beiden hauptsächlich konkurrierenden Systeme Gabelsbergers und Stolzes. Nur wenige

*) Vergl. die Zeitschrift „die Stenographie" 3. Jahrg. 1882. S. 13 u. f.

Jahre später (1867) lag dem preußischen Abgeordnetenhause abermals eine Reihe, die Einführung des stenographischen Unterrichts in die Schulen bezweckende Petitionen vor. 47 derselben traten für das Stolzesche, eine, von 17 Vereinen ausgehend, für das Gabelsbergersche System ein. Der über diese neuen Gesuche von Professor Dr. Haym aus Halle erstattete Bericht war wiederum ein den Gegenstand ganz ausführlich behandelnder. Es wurde in demselben nicht nur der pädagogische Wert der Stenographie erörtert und dabei im allgemeinen ihre Nützlichkeit anerkannt, auch bemerkt, daß sie vom volkswirtschaftlichen Standpunkte aus einem Kulturbedürfnisse entspreche, im übrigen enthielt dieser Bericht jedoch manche befremdliche Anschauung der Sache. Machte er doch dem Gabelsbergerschen Systeme den Vorwurf, daß es nicht mechanisch genug sei, sondern eine beständige Verstandesthätigkeit fordere. In der Kommission hatte außerdem der Vertreter der Regierung die Erklärung abgegeben, daß diese ihrem Standpunkte, die ganze Angelegenheit frei, ohne Zuthun und Einmischung der Unterrichtsverwaltung sich entwickeln zu lassen, treu bleibe, einer solchen Entwickelung aber alle nur mögliche Gunst gewähren wolle. Diese Erklärung befriedigte die Kommission vollständig, so daß sie beantragte, das Abgeordnetenhaus möge über sämtliche Petitionen zur Tagesordnung übergehen. Zu einer solchen Erledigung kam es jedoch infolge baldigen Landtagsschlusses nicht, vielmehr begann, als der preußische Landtag zu Ende des Jahres 1867 zusammentrat, eine neue Agitation, an der sich nunmehr auch die Anhänger des Arendsschen Systems mit 16 Petitionen beteiligten, während die Anhänger der Gabelsbergerschen und Stolzeschen Schule einfach ihre unerledigt gebliebenen Bittgesuche wiederholten. Das Resultat war abermals ein negatives. Das Abgeordnetenhaus trat Anfang 1868 ohne alle Debatte dem Vorschlage der Unterrichtskommission bei: „In Erwägung, daß die Stenographie noch kein allgemein geltendes System angenommen habe, — daß die Entscheidung über die einzelnen Systeme der Unterrichtsverwaltung überlassen bleiben müsse und daß die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände an den höhern Unterrichtsanstalten erhebliche Bedenken habe — über die vorliegenden Petitionen zur Tagesordnung überzugehen." Damit fanden die auf Einführung der Stenographie in die preußischen Schulanstalten gerichteten Bestrebungen vorläufig ihren Abschluß. Eine Erneuerung derselben erfolgte, als im Jahre 1872 Dr. Falk an die Spitze des preußischen Kultusministeriums getreten war. Zu dieser Zeit unterbreitete der Berliner Verein „Gabelsberger," dem sich 16 andere preußische Vereine angeschlossen hatten, dem Ministerium abermals die für Entscheidung der Frage maßgebenden Gesichtspunkte, und Dr. Falk antwortete darauf, er wolle die Angelegenheit bei den bevorstehenden Verhandlungen über den allgemeinen Lehrplan der höhern Schulen in Erwägung ziehen. Die eigentliche Entscheidung, wieder in einem den Petitionen ungünstigen Sinne, erfolgte im Oktober 1873 in den Konferenzen über das höhere Schulwesen, in denen unter dem Vorsitze Dr. Falks die Anträge auf die Einführung der Stenographie als obligatorischen Unterrichtsgegenstand einstimmig abgelehnt wurden. Selbst für eine nur fakultative Einführung konnte sich diese Kommission nicht erwärmen, sie sprach sich vielmehr dahin aus, daß die Erlernung und Benutzung der Stenographie wie bisher den Neigungen und dem Interesse der Einzelnen zu überlassen sei, die Schule aber nicht weiter gehen könne, als den Privatunterricht darin vielleicht in einem Klassenzimmer zu gestatten. Bemerkt sei noch, daß in einem Erlasse vom 14. Februar 1876 der damalige Kultusminister Dr. Falk aussprach, „daß er das private

Erlernen der Stenographie durch Schüler der höhern Lehranstalten nur billigen könne."

Hiermit endete der dritte Feldzug der Stenographie gegen die Organe der preußischen Gesetzgebung. Hoffen wir, daß die von dem Kultusministerium neuerdings getroffenen Veranstaltungen eine befriedigende Lösung herbeiführen, hoffen wir, daß besonders den Zöglingen der Seminare Gelegenheit gegeben werde, die zeit-, kraft- und raumsparende Stenographie zu erlernen. Gerade den Zöglingen der Lehrerbildungsanstalten wird mit ihr für das ganze Leben ein wertvoller Besitz mitgegeben, denn die Stenographie ist im vollsten Sinne des Wortes ein praktisches Hilfs- und reiches Bildungsmittel für den Lehrer und für ihn im allerhöchsten Grade empfehlenswert. Dieselbe gewährt ihm unberechenbare Vorteile, er benutzt sie als ein angenehmes Erleichterungsmittel bei seinen oft aufreibenden zahlreichen Berufsarbeiten und seiner Fortbildung, sowie im mannigfachen schriftlichen Verkehr, in den verschiedensten Umständen. Die Stenographie gestattet es, mit ungeschwächtem Feuer dem Fluge der Gedanken, dem Zuströmen der Ideen zu folgen. Mit ihr arbeitet man nicht allein rascher, sondern auch, was mehr Wert hat, besser und sorgfältiger. Der Widerwille gegen das Schreiben wird, weil dies mit der Kurrentschrift ein langweiliges Geschäft ist, gebrochen und damit für die eigene Ausbildung ein Gewinn von großer Tragweite angebahnt. Die Stenographie macht strebsam, da durch die schnelle Fixierung der eigenen und fremden Gedanken die Fortbildung wesentlich erleichtert wird. Die Stenographie ist im Anschluß an den Sprachunterricht ein wertvolles formales Bildungsmittel, sie fördert die sprachliche Ausbildung und führt ein in den wundervollen Bau unserer Sprache.

Die Stenographie gestattet die wichtigsten Punkte und Gedanken eines Vortrags, einer Lektion 2c. ohne auch im geringsten in der Verfolgung des Vortrags gestört zu werden, zu notieren. Genug des Lobes — die Stenographie muß auch Eigentum aller Lehrer werden, sie ist im vollen Sinne des Wortes sein bester Freund, da sie ihn von den Fußangeln der lästigen und langweiligen Kurrentschrift frei macht und ihm das Schreibgeschäft erleichtert. Es ist daher dringend zu wünschen, daß die Einführung des Stenographieunterrichtes in die Lehrerbildungsanstalten offiziell angeordnet würde, ihre Einführung ist das wirksamste Mittel zur Entlastung der Schüler. —

Auerbach. Freytag.

Korrespondenzen.

Vom Niederrhein, Xanten. (Lutherstiftung.) Es dürfte für die Leser des ev. Schulblattes gewiß von Interesse sein, zu erfahren, daß bei der Gründung von „Luther-Stiftungen," veranlaßt durch die Feier des 400jährigen Gedächtnistages der Geburt Dr. Martin Luthers am 10. November vorigen Jahres, auch der Schule gedacht worden ist. Die hiesige evangelische Gemeinde hat nämlich unter dem Namen „Lutherstiftung" einen Witwen- und Waisenfonds für Lehrer der evangelischen Volksschule hiesiger Gemeinde gegründet und dazu ein Grundkapital von 1000 Mark hergegeben, das durch freiwillige Zuwendungen noch gemehrt werden kann. Die Anregung zur Gründung dieser Stiftung ging unmittelbar nach der am genannten Tage in der Kirche stattgehabten Schulfeier vom Presbyterium aus. Das von demselben entworfene Statut wurde am 24. Februar

dieses Jahres der größeren Gemeinde-Vertretung vorgelegt und einstimmig angenommen und erhielt am 7. März die Genehmigung des Königl. Konsistoriums zu Koblenz.

Sollte diese Mitteilung Veranlassung zur Gründung ähnlicher Stiftungen werden, so sind wir gern bereit, auf Wunsch das betreffende Statut abschriftlich zur Verfügung zu stellen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Immanuel. **Der Heidelberger Katechismus** als Bekenntnis- und Erbauungsbuch der evang. Gemeinde erklärt und ans Herz gelegt von **Hermann Dalton**. Zweite, völlig umgearb. Aufl. Wiesbaden, 1883. Riedner. 603 S. gr. 8.

Das Produkt streng gläubiger reformierter Anschauung; man könnte es auch als eine Apologie des Heidelberger Katechismus in erbaulichen Betrachtungen bezeichnen. Doch ist der in weitesten Kreisen wohl bekannte Verfasser, Pastor der reformierten Gemeinde zu Petersburg, keineswegs ein einseitiger Konfessionalist für seine evang. Sonderkirche; er betont es wiederholt, daß gerade in der Gegenwart, den Feinden rechts und links gegenüber die Evangelischen alle Ursache hätten auf dem gemeinschaftlichen felsenfesten Glaubensgrund zusammen zu halten. Daß diese Schrift mehr die Erbauung und Befestigung des Glaubens suchenden Gemeindeglieder als die Lehrer zur Förderung des Unterrichts im Auge gehabt hat, sagt schon der Titel, und noch mehr das erste Blatt, auf welchem wir lesen: „Den Söhnen und Töchtern meiner lieben Gemeinde als Erinnerung an die Zeit der Vorbereitung auf die Konfirmation." Doch wünschen wir das Buch in die Hände vieler Lehrer nicht bloß zur Befestigung ihres eigenen Glaubens, sondern auch zur Förderung ihres Verständnisses des behandelten Katechismus. Allerdings ist derselbe nach unserer Erfahrung lange nicht mehr so verbreitet als der kleine Luther. Wir finden, von andern Gründen abgesehen, den Hauptgrund darin, daß letzterer viel kindlicher ist, als der mehr gelehrte, dogmatisierende Heidelberger. Auch war die reformierte Kirche von jeher mehr zur Union geneigt, so daß in Deutschland nur noch eine geringere Anzahl rein reformierter Gemeinden vorhanden ist, da die meisten in die Union eingegangen sind. Doch ist der genannte Katechismus noch im Gebrauch; darum empfehlen wir Lehrern und Geistlichen, welche nach demselben zu unterrichten haben, die vorliegende erbauliche Bearbeitung desselben. Auch sagt uns unsere ausgebreitete Erfahrung, daß in lutherischen Kreisen der Heidelberger Katechismus bei weitem nicht so bekannt geworden ist, als es zur Würdigung unserer reformierten Schwesterkirche zu wünschen wäre. Auch zu diesem Behufe ist die weitere Verbreitung der Schrift Daltons zu wünschen, wobei wir nicht verschweigen können, daß sie zu diesem Gebrauche etwas kürzer sein sollte. Str.

Luthers kleiner Katechismus, in entwickelnder Methode erklärt für Geistliche und Lehrer. Von H. Kietz, Dir. des Seminars zu Kyritz. Berlin, 1883. Th. Hofmann. (VIII u. 266 S.) 2,60 M.

Dieses Handbuch für den Katechismusunterricht giebt den Geistlichen und Lehrern Unterrichtsresultate, aus einer langjährigen Schulpraxis herausgewachsen, nicht ein Lehrgebäude der Ethik u. Dogmatik. Es beschränkt sich auf das Not-

wendige und berücksichtigt das praktische Bedürfnis im Schul- und Konfirmandenunterricht. Verf. hält feste Begriffsbestimmungen, welche unter Leitung des Lehrers von den Schülern gewonnen werden, im Katechismusunterricht für notwendig.

Über die Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes wird in einem besondern Abschnitte des Buches („die Behandlung des Katechismus in der Schule") gehandelt. Es heißt darin: a) Nach den Allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gilt es für den Anfang des Katechismusunterrichts als Regel, „daß besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der obern Stufe, in der mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen eintreten." b) Der Katechismus enthält die Summe der Lehre der heiligen Schrift; die Behandlung desselben hat an das geschichtliche biblische Anschauungs- und Vorstellungs-Kapital der Kinder anzuknüpfen und durch Leitung der Denkoperationen des Kindes Klarheit und Deutlichkeit der Begriffsbestimmungen zu erstreben und so die letzteren als Gedächtnisschatz zu sichern. c) Die Wahl einer Geschichte (oder wenn die verschiedenen Seiten des Begriffs es notwendig machen sollten, von höchstens zwei Geschichten) als Ausgangspunkt für die beabsichtigte logische Abstraktion behufs der Begriffsbildung ist psychologisch korrekt; es gilt, von der Anschauung zur Vorstellung und von der Vorstellung zum Begriff aufzusteigen. d) Bei der Entwicklung ist zuerst die Situation zu geben, dann der Oberbegriff mit den wesentlichen Momenten zu gewinnen, die denselben einschränken. e) Die Definition ist, wenn irgend möglich, in der Form eines Bibelspruches zu geben, der zugleich die biblische Begründung der Erkenntnis ist. f) Die kirchliche Liederdichtung dient als bestätigender Ausdruck der Gemeinde für die gewonnene Erkenntnis. g) Erbaulich wirkt der Katechismusunterricht durch folgende drei Mittel: 1. Der Lehrer wechselt den Lehrton; 2. er tritt in den freilich noch beschränkten Anschauungskreis der Kinder, und 3. er fügt das zusammenhangslos gewonnene religiöse Material des Kindes an die rechte Stelle ein. h) Über Zweck und Behandlung des Katechismus ordnen die „Allg. Best." an: „Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt; dabei ist aber Überladung des Gedächtnisses zu vermeiden." i) Als Zeitdauer für diesen Unterricht sollen höchstens zwei Stunden angesetzt werden. k) Die Verteilung des Stoffes ist so geordnet, „daß auf der Unterstufe der einfache Wortlaut der zehn Gebote und des Vaterunsers, auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der lutherischen Erklärung, auf der Oberstufe das dritte Hauptstück zur Aneignung kommen. Die Erklärung der folgenden Hauptstücke bleibt dem Konfirmationsunterrichte überlassen."

Die angegebenen Grundsätze, denen man zustimmen kann, sind in verständiger Weise zur Ausführung gebracht. Rühmend hervorzuheben ist besonders die Grundlegung mit der biblischen Geschichte. Das Buch verdient die Beachtung aller Religionslehrer in hohem Grade. H. G.

Die Lutherschule in Eisleben. Ein kurze Geschichte ders. von Seminardirektor E. Sperber. 91 S. 8. Eisleben, Mähnert. 1 Mk.

„Hostis eram Papae, sociorum*) pestis et hujus**)

---

*) An derselben Stelle, an welcher vor einem Vierteljahre ein Kaisersohn in Vertretung seines erlauchten Vaters in herrlichen

Vox mea cum scriptis nil nisi
CHRISTUS erat,"

lautet das lateinische Distichon auf dem alten Bilde „Der unverbrannte Luther" in dessen Geburtsstube, und wahrlich, wie dies hölzerne Bild der Zerstörung und Vernichtung in den Flammen entgangen, so ist die Lutherschule zu Eisleben, zu deren erstem Klassenzimmer die Geburtsstube Luthers eingerichtet wurde, durch die Hülfe Gottes, dessen Auge über dem Geburtshause seines bis in den Tod getreuen Knechts und der Schule in diesem Hause offen war, vor dem Unter- und vor dem Rückgange bewahrt geblieben.

Die Schreib- und Rechenschule, zu der das neu gebaute Lutherhaus außer zu einem Almosenhause als Luthersche Ehrensäule (Irmensula Lutheri) am 31. Oktober 1693 feierlich eingeweiht worden, in welcher die Kinder außer im Schreiben und Rechnen auch im Lesen, Singen und in der Religion unterrichtet wurden, fristete in der der ersten Einrichtung anhaftenden Mangelhaftigkeit und dürftigen Gestaltung ihr kümmerliches Dasein bis zum Jahre 1809.

Sie, welche eine wahre Wohlthat für die unzähligen armen und verwaisten Kinder war, welche in ihr und durch sie die Predigt von Christo und das reine Wort Gottes, wie es durch Luthers Lehr der evangelischen Christenheit wieder erschlossen ist, gehört und gelernt haben, sollte nach nur 120jährigem Bestehen der durch Napoleon heraufbeschwornen schweren Zeit zum Opfer fallen. Die für die Schule bestimmten Mittel gerieten ins Stocken, und man faßte 1814 den Entschluß, die Armenfreischule aufzuheben und das Lutherhaus zu verkaufen.

Durch zwei edle Männer Eislebens, Eggert und Zeissing, mit denen sich Sup. Berger vereinigte, wurde Schule und Haus von eingesammelten milden Beiträgen erhalten. Doch bald wur-

---

Worten diesen Feind des Papstes und die Pest seiner Genossen feierte, am Grabe Luthers, stand Karl V., ein treues Glied der römischen Gemeinschaft, ein rechter F.ind Luthers, die Worte sprechend: „Ich führe Krieg mit den Lebenden, nicht mit den Toten." Nicht also seine Glaubensgenossen. Wie groß muß Luther gewesen sein, wenn er sie heute, nach drei und einem halben Jahrhunderte in ihrem Hasse noch nicht zur Ruhe kommen läßt! Sie verunglimpfen und verleumden ihn im Jahre 1883 noch bis aufs äußerste. Großes leistet darin das in der Paulinusdruckerei in Trier gedruckte Buch von Jakob Wohlgemuth, großes Joh. Janssen, dessen „Geschichte des deutschen Volks" in einer dem Sept.- und Oktoberhefte des Centralblatts für die preußische Unterrichtsverwaltung vom 31. Oktbr. beiliegenden Ankündigung angepriesen wird, „den katholischen, wie evangelischen Deutschen ohne jede Andeutung über den Standpunkt des Verfassers", wie Jul. Köstlin in seinem „Luther und Janssen" S. 4 sagt. Am angeführten Orte S. 68: „Janssen macht folgenden Schluß: „„Von seinem Tod berichtet der Arzt Ratzeberger: Da er sich nach gehaltenem Abendmahl hat wollen zur Ruhe legen, hat er folgenden Vers mit Kreide an die Wand geschrieben: ‚Im Leben, war ich, o Papst, deine Pest, im Tode werde ich dein Tod sein.' In der folgenden Nacht trat seine Seele vor den ewigen Richter,"" bemerkt Köstlin, daß außer einem Berichterstatter mancher kath. und prot. Leser zwischen diesen Zeilen Janssens gelesen haben wird: „So fährt Luther schließlich im Vorgefühl der seiner harrenden Höllenpein zum Teufel." Aus Luthers Verse: Pestis eram vivus, moriens ero mors tua, papa, den er nach Größlers Inskr. Isleb. in Altenburg in Spalatins Hause nach dem Augsburger Reichstage gefertigt haben soll und der in Eisleben angebracht war und noch an den Kanzelpfeilern zu St. Annen und St. Petri an und unter Luthers Bild steht, hat man in Eisleben dies nicht lesen können.

(S. Beweis des Glaubens. Heft 1. 1877.)

**) Pastor M. Justus Schöpffer an der St. Nikolaikirche zu Eisleben und Konsist.-Assessor übersetzt dies in seinem nach diesem ehrwürdigen Bilde genannten Werke „Der unverbrannte Luther:

Ich war des Papstes Feind,
Die Pest von seiner Rott,
Mein Wort mit samt der Schrift
War CHRISTUS, wahrer GOtt.

den auch jetzt die freiwilligen Beiträge der Einwohner Eislebens, auf welche die Armenfreischule angewiesen blieb, geringer, und die Unmöglichkeit, dies Denkmal Luthers zu erhalten, trat immer näher. Da trat für die Erhaltung der Schule der hochselige König Friedrich Wilhelm III. ein, und, Dank Seiner Fürsorge und Freigebigkeit, konnte schon am 31. Okt. 1819 das einem Bedürfnis abhelfende neue Schulhaus, da der enge Raum im Lutherhause unzulänglich war, und den Bau eines neuen Hauses nötig machten, feierlich eingeweiht werden.

Wie die Lutherschule ein Denkmal ist der helfenden Menschen- und Gottesliebe, wie ferner bei allem Wandel, den sie erfahren, der ihr und ihrer Aufsichtsbehörde 1817 gewordenen sehr bezeichnenden Weisung: Sorge zu tragen, daß der Geist Luthers aus dieser Anstalt wehe und sich zu erkennen gebe, gefolgt, und man der ernsten Forderung dieses Gottesmannes: Die Kinder nicht anders zu achten, als einen köstlichen ewigen Schatz, der uns von Gott befohlen ist, zu bewahren, gerecht geworden ist, zeigt uns die oben angezeigte Jubelschrift: **Die Lutherschule in Eisleben.** Unter Mitwirkung des Herrn Schulrats L. Haupt hat hier der Herr Seminardirektor Sperber, der verdiente Rektor der Lutherschule, die Geschichte derselben geschrieben und zwar in übersichtlicher, knapper, aber äußerst lichtvoller Darstellung, die nicht, wie es bei einer sich in die Breite verlierenden Behandlung der Fall sein würde, ermüdet, verwirrt oder doch die Festhaltung des Gedankengangs erschwert, sondern eine Hingebung an den Stoff und eine Vertiefung in den Nachweis des als deutlich erkennbar nachgewiesenen Gedankens: „Wenn die Not am größten, ist Gottes Hülf am nächsten" gestattet. „Was thöricht und schwach ist vor der Welt, und das Verachtete hat Gott erwählt." Dieser ihr Wahlspruch wird jedem Leser nach der Lektüre der „Geschichte der Lutherschule" als ein Wahrspruch erscheinen.

In lebendiger, wachsendes Interesse erweckender, klarer und doch fesselnder Sprache voll Würde und Kraft zeichnet diese kurze, für jeden Pädagogen aber höchst lehrreiche Geschichte der Lutherschule das Bild des Werdens, Wachsens und Blühens der Anstalt in jeder Beziehung deutlich und bestimmt.

Die Aufgabe, die sich der Verf. in diesen Blättern gestellt hat, sehen wir in einer Weise gelöst, die als tüchtig und trefflich, ja für Lehrer, Inspektoren und Behörden instruktiv bezeichnet werden muß, da darin mancherlei Beziehungen berührt, Verhältnisse klar gelegt werden, mit deren Schilderung vielen Schulmännern gedient sein wird.

Die Gliederung in Abschnitte ist unter folgenden Gesichtspunkten getroffen: 1) Einleitung. Aus dem Jubeltage und seiner Feier möge der einst ihrem Ende nahen Anstalt derjenige Segen erwachsen, den unser gottfürchtender Kaiser und König für die Glieder Seiner evangelischen Kirche erbeten: „Gott allein die Ehre!" Dabei möge sie des hier gebornen Geistes- und Glaubenshelden wert und ein würdiges Denkmal königlicher Fürsorge bleiben. 2) I. Wie die Lutherschule entstanden und wie es ihr zuerst ergangen ist: 1693—1817. 3) II. Wie die Lutherschule von dem frommen König Friedrich Wilhelm III. mit einem Schulhause beschenkt und erweitert worden ist: 1817—1819. 4) III. Wie die Lutherschule seitdem fortbestanden und bis jetzt gewirkt hat: 1819 bis 1883.

Aus dem reichen Inhalte, der sich auch auf Mitteilung von Lektions- und Unterrichtsplänen, Etats, Reden &c. erstreckt, noch mehr mitzuteilen, darauf muß verzichtet werden.

Der Preis ist im Verhältnis zu der Ausstattung und dem Umfange niedrig zu nennen, der Stoff nimmt 91 Seiten ein.

Ehemaligen Schülern der Anstalt, Lehrern, die in ihr unterrichten gelernt haben, sowie allen, die für Volksunterricht und Schulwesen Interesse haben, und den Erscheinungen auf diesem Gebiete Aufmerksamkeit widmen, ist sie als willkommener Beitrag zur Charakterisierung unserer Zeit zu empfehlen.

E. A. B.

Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Von Franz Kern. Berlin, 1883. Nicolaische Verlagsbuchhandlung. 112 S. 1,80 M.

Der erste Teil des Buches hat den Zweck, die praktische Durchführung der grammatischen Ansichten, die der Verfasser in seiner Schrift: „Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen (Berlin, 1883)“ vertritt, an der grammatischen Analyse einer Lessingschen Fabel („Die Sperlinge“) zu zeigen. Der zweite Teil stellt dar, wie sich der Verf. die zweckmäßige Behandlung und Auswahl von Gedichten kleineren Umfangs denkt. Der erste Teil beschränkt sich auf die Bedürfnisse der unteren Klassen, im zweiten wird auf die Behandlung von Gedichten auf allen Stufen eingegangen. Der grammatische Standpunkt (sit venia verbo) des Verf. bietet viel neue und originelle Seiten. Da uns „Die deutsche Satzlehre“, in welcher er die wissenschaftliche Begründung seines Standpunktes giebt, nicht vorliegt, beschränken wir uns hier auf eine kurze Aufzählung seiner wichtigsten Eigentümlichkeiten. Grundlage jedes Satzes ist das finite Verbum, in welchem stets zweierlei ausgedrückt ist: Der Verbalinhalt (das Prädikat) und die Verbalperson (das Subjekt). Das Subjektswort ist die Bestimmung der Verbalperson und steht in indikativischen und konjunktivischen Sätzen im Nominativ, in imperativischen im Vokativ. Bei den Prädikatsbestimmungen sind zu unterscheiden: Adverbium, Kasus und Kasus mit Präposition. Der Begriff Objekt ist auf die Accusative zu beschränken, die bei der Verwandlung ins Passiv Subjektsworte werden; statt Dativ- und Genitivobjekte ist Prädikatsdativ und Prädikatsgenitiv zu setzen. Die Bezeichnung präpositionale Objekte ist „eine verhältnismäßig neue Erfindung, die wie so manches derart in der Vermengung des Sprachlichen mit dem Sachlichen ihre Ursache hat.“ Für den bestimmten Artikel wird der Ausdruck „Zeiger“ für den unbestimmten „Zähler“ vorgeschlagen. Der grammatische Begriff „zusammengezogener Satz“ ist ein sehr unnötiger. „Von nackten und bekleideten Sätzen zu reden ist geschmacklos, von nackten und erweiterten ist nicht viel geschmackvoller und enthält außerdem einen schiefen Gegensatz, den man in keiner Schülerarbeit dulden würde.“ „Satzbestimmungen verkürzte Sätze zu nennen, ist völlig unrichtig.“ „Die Bezeichnung Hülfszeitwörter ist zwecklos.“ Endlich wird auch die gewöhnliche Definition des Satzes, er sei Ausdruck eines Gedankens durch Worte, als zu weit verworfen und dafür gesetzt: „Der Satz ist der sprachliche Ausdruck eines Gedankens mit Hülfe eines finiten Verbums.“ In der grammatischen Analyse des erwähnten Lesestückes, bei welcher sich übrigens der Verf. ausdrücklich dagegen verwahrt, daß er es für didaktisch richtig hielte, dasselbe genau in der dargestellten Weise mit Schülern zu behandeln, sind besonders die verschiedenen Schemata bemerkenswert, durch welche die grammatischen Verhältnisse zur Anschauung gebracht werden. An der Spitze steht immer das finite Verbum als dasjenige, wovon in dem betreffenden Satze die Rede ist. Wenn also der Satz zu analysieren ist: „Eine

alte Kirche, welche den Sperlingen unzählige Nester gab, wurde ausgebessert", so ist die erste Frage: Wovon ist in diesem Satze die Rede? Und die Antwort lautet: Von einer Ausbesserung, einem Ausgebessertwerden. Es ist wohl kaum anzunehmen, daß alle vom Verf. vorgeschlagenen Änderungen der grammatischen Terminologie sich allseitiger Zustimmung erfreuen werden; so würde beispielsweise gegen den letzteren Punkt eingewandt werden können, daß die Befolgung jenes Vorschlags die Schüler leicht zur Bildung einer unnatürlichen Menge von Abstrakten verleitet, was die Schönheit der Sprache durchaus nicht erhöhen würde. Manchen der erwähnten Änderungen ist aber entschieden allseitige Zustimmung zu wünschen, denn dann würde eine ganze Anzahl sich durch die meisten Grammatiken hindurchschleppender Mißverständnisse und Ungenauigkeiten mit einem Schlage wegfallen.

Von besonderem Interesse ist der zweite Teil: Die Behandlung dichterischer Lesestücke. Mit Recht schließt der Verf. eine grammatische Behandlung dichterischer Lesestücke grundsätzlich aus, allerdings mit dem Vorbehalt, daß eine Anwendung der bereits erworbenen grammatischen Kenntnisse da nötig sei, wo die Schüler durch unrichtige grammatische Beziehung Gefahr laufen, den Sinn mißzuverstehen. Das für diesen Fall gewählte Beispiel scheint uns aber kein sehr glückliches zu sein. Wenn es nämlich in einer Klasse noch vorkommen kann, daß die beiden Schlußverse des Uhlandschen Gedichtes: „Bertran de Born": Weg die Fesseln! Deines Geistes hab ich einen Hauch verspürt, so recitiert werden, als ob die Worte „Deines Geistes" auf Fesseln sich bezögen, so gehört entweder das Gedicht noch gar nicht in diese Klasse, oder aber der Lehrer hat beim erstmaligen Vorlesen versäumt, gerade diese Stelle nachdrücklichst so zu betonen, daß ein Mißverständnis unmöglich ist. Das Gleiche gilt von der Stelle aus dem Kampf mit dem Drachen: „Fünf unsers Ordens waren schon, die Zierden der Religion, des kühnen Mutes Opfer worden," wo ebenfalls schon durch das Lesen dafür gesorgt werden muß, daß die zweite Zeile als Apposition zu fünf zu betrachten ist. Dagegen dürfte bei dem Goetheschen Gedichte: „Der du von dem Himmel bist" 2c., von welchem der Verf. sagt, er wisse nicht, welchen Nutzen es bringen sollte, ihm auch nur ein erklärendes Wort hinzuzufügen, es sich doch empfehlen, auf die in ihm vorkommende Inversion und Anakoluthie aufmerksam zu machen.

Frappierend ist des Verf. heftige Polemik gegen die beiden Gedichte „Freiligraths Löwenritt" und „Chamissos Löwenbraut", welche er als innerlich gänzlich leer und unwahr und als gedankenlose Phantasiegemälde bezeichnet, die durch ihre Häßlichkeit geradezu abstoßend seien. Wir bezweifeln sehr, ob dieses Votum die erwähnten Gedichte, die doch auch hohe dichterische Schönheiten besitzen, aus den Schulanthologieen zu verdrängen imstande sein wird. Wenn der Verf. an dem „äußern Vorgange der Zerfleischung" Anstoß nimmt, so möchten wir ihn an seine eigenen Worte auf S. 89 ff. erinnern, wo es heißt: „Die dichterische Behandlung nimmt den erschütterndsten poetischen Gebilden das Bedrückende und Beängstigende, was von der Welt der wirklichen Leiden untrennbar ist." Überhaupt wird das Urteil über Schöpfungen von Dichtern zweiten und dritten Ranges stets etwas Subjektives an sich tragen; gerade hieraus aber ergiebt sich die unseres Erachtens unabweisliche pädagogische Forderung, die Jugend sich in erster Linie in Dichter ersten Ranges wahrhaft vertiefen zu lassen, eine Forderung, die Schreiber dieses an anderen Stellen schon oftmals ausgesprochen hat.

Die methodischen und sachlichen Be-

merkungen, welche der Verf. im folgenden über eine Reihe teils allgemein in den Bereich der Schullektüre gezogener, teils mehr oder weniger von ihr ausgeschlossener Gedichte giebt, sind sehr interessant und treffend, wenn auch einzelnes vor einer strengen Pädagogik nicht Stich hält. Hierher rechnen wir den Passus auf S. 55: „Man kann leicht durch das an sich lobenswerte Streben, aus den Schülerantworten die Erklärung zu gewinnen, verführt, bei schwierigeren Dingen durch Fragen und Warten und Ablehnen der Antwort und Wiederfragen (in anderer Formulierung oder gar in derselben Form) und Wiederablehnen viel kostbare Zeit verlieren. So würde ich den berühmten Ausdruck „übertünchte Höflichkeit“ im Anfange des Gedichtes (Der Wilde von Seume) rasch und kurz dahin erklären, daß damit eine Höflichkeit gemeint sei, die nur wie eine täuschende Tünche aufgetragen ist, daß man also genauer dafür den scheinbaren Gegensatz sagen könnte „durch höfliche Formen übertünchte Herzlosigkeit“; ebenso daß (Vers 4) das Wort Kultur sonst die höhere und sehr erstrebenswerte geistige Bildung bedeute, daß diese aber auch manche Nachteile mit sich bringen könne, und an diese Nachteile hauptsächlich hier gedacht werde.“ Da, wo dieses Gedicht überhaupt am Platze ist, nämlich auf einer höheren Stufe, müssen die Schüler unbedingt diese Erklärungen selber finden, sonst haben sie keinen Wert für sie. Ganz besonders möchten wir der Beachtung aller Lehrer empfehlen die Behandlung des so wunderbar schönen, aber lange nicht genug gewürdigten Gedichtes „Das Ideal und das Leben“, welche sich S. 72—81 findet. Wir unterschreiben es von Herzen, wenn der Verf. sagt: „Gelingt es, das herrliche Gedicht den Schülern einigermaßen verständlich zu machen, so haben sie jedenfalls einen großen Nutzen davon für alle Zeit; denn so leicht wird das dabei Gewonnene nicht wieder verloren gehen.“ (Vgl. hierüber auch den lesenswerten Aufsatz von L. Drewes: „Schillers Lebensideal“ im Programm des Gymnasiums zu Helmstedt, 1881.) Der Verf. erblickt mit Recht in einer solchen Besprechung gedankenreicher Gedichte die ersprießlichste Art, in welcher den Schülern psychologische Gedanken mitzuteilen sind.“ Hauptsächlich von diesem Gesichtspunkte aus behandelt er zum Schlusse eine Anzahl hymnenartiger Gedichte Goethes (so den Gesang der Geister über den Wassern, Adler und Taube, Grenzen der Menschheit, das Göttliche) in Verbindung mit Schillerschen und Rückertschen Gedichten. Auch hier folgt man mit Vergnügen seinen Erörterungen. Möge das Schriftchen allseitige Beachtung finden!

E. Bl.

Hessisches Lesebuch, herausgegeben von hessischen Schulmännern. III. Teil. (Drittes Schuljahr.) Gießen. Verlagsbuchh. von Emil Roth. 1884. 12 Bogen broschiert 75 Pf. in gutem Schulband 95 Pf. Dasselbe IV. Teil. (Viertes Schuljahr) 14 Bogen. 85 Pf. broschiert, 1,05 Mk. geb.

Es freut uns, das günstige Urteil, das wir über die zwei ersten Bändchen in dieser Zeitschrift ausgesprochen haben, auch über die beiden vorliegenden wiederholen zu können. Das Ziel, welches sich die Verf. bei dem zweiten Teil gesteckt hatten, die Kinder unter steter Rücksicht auf Gemüts- und Willensbildung mit den Dingen und Erscheinungen ihrer nächsten Umgebung bekannt und vertraut zu machen, ist auch dasselbe bei dem vorliegenden dritten; nur daß der wachsenden Kraft des Schülers gemäß der Kreis ein weiterer, der Inhalt der Lesestücke ein reicherer geworden ist. Das Ganze ist nach einem kurzen Abschnitt „Arbeit und Spiel nach den vier Jahreszeiten“, eingeteilt, sodaß sich schon hier-

aus ein Schluß auf den Inhalt machen läßt. Es sind meistens poetische Schilderungen von Pflanzen, Tieren u. s. w. welche in der betreffenden Jahreszeit vorkommen, wobei natürlich nicht strenge geschieden werden kann. Neben einfachen Beschreibungen, die aber auch fast durchschnittlich, obgleich in Prosa geschrieben, mehr poetischer als prosaischer Natur sind, findet man dem kindlichen Alter entsprechende Gedichte, Fabeln und Erzählungen und wenn wir hierbei erwähnen daß G. Ch. Dieffenbach, Hey, W. Curtmann, K. Enslin, Chr. Schmid u. a. m. hier vertreten sind, so bedarf es auch keiner weiteren Versicherung, daß auch dem religiösen Moment Rechnung getragen ist. Religiös anstößige Lesestücke haben wir nicht gefunden. Die Auswahl beweist, daß sich die Verf. in der betreffenden Litteratur mit Fleiß und Sorgfalt umgesehen haben. Es möchte kaum ein für ein Lesebuch für Kinder von 8—9 Jahren in Betracht kommender Schriftsteller übergangen sein. Auch Goethe, Schiller, Fr. Rückert, Hoffmann v. Fallersleben, J. P. Hebel, L. Uhland u. s. w. haben zu den 256 Lesestücken Beiträge geliefert. Zur Abwechselung sind auch Sprüchwörter, Rätsel u. dergl. mitgeteilt. Mitunter ist wohl die dargebotene Speise für das kindliche Alter von 8 Jahren noch etwas schwer zu verdauen. Lateinische und deutsche Schrift wechseln zweckmäßig mit einander ab. Wie der Fibel und dem zweiten Teile, so sind auch dem vorliegenden Buche die Melodieen der singbaren Lieder beigegeben, weil die Verf. wünschen, daß die betreffenden Stücke nicht bloß gelesen und mündlich vorgetragen, sondern auch gesungen werden, damit die Kinder immer mehr Freude an ihrem Buche haben und es für sie wird „ihre ganze Welt.“

Über den vierten Teil sagen die Verf. in der Vorrede: „Wer mit uns der Ansicht ist, daß die Volksschule unbedingt eine organische Verbindung und Wechselbeziehung des gesamten Real- und Sprachunterrichts erstreben und das Lesebuch diese Beziehung der verschiedenen Disciplinen auf einander in sich verkörpern müsse, wenn der Unterricht rechten Erfolg haben und eine harmonische Ausbildung der Jugend erzielt werden soll, — der wird in dem vorliegenden Teile seine Wünsche befriedigt finden.“ Dieser Teil ist nach den 12 Monaten von April an eingeteilt. Wir finden natürlich neben den im 3. Teile vertretenen Schriftstellern auch andere z. B. Pfeffel, W. O. v. Horn, Gellert, W. Grimm, Langbein, Bechstein, Kl. Harms, O. v. Redwitz, Lessing, Ph. C. Nathusius, G. Schwab, G. von Schubert u. a. m., so daß wir sagen können, die Mannigfaltigkeit sei noch größer als im dritten Teile. Auch finden sich einzelne Darstellungen aus der Geographie und Geschichte von Hessen. Doch sagen die Verf. ausdrücklich, das hier Dargebotene solle nicht alles sein, was sie auf diesem Gebiete vorzuführen gedachten. Die Belehrung über das engere Vaterland könne auf der Mittelstufe unmöglich zum Abschluß gelangen. Daher beabsichtigen die Verf., den heimatlichen Stoff auch auf die weiter erscheinenden Teile in stufenmäßigem Aufbau zu verteilen und so den Kindern Gelegenheit zu geben, ihr engeres Vaterland gründlicher kennen zu lernen als dies in anderer Weise möglich wäre. In diesem Teile sind keine Melodien den singbaren Liedern beigegeben, da auf dieser Stufe der mehrstimmige Gesang beginne, und in mehrklassigen Schulen der Gesangunterricht sehr oft nicht von den Klassenführern, sondern von den Fachlehrern erteilt werde. Ob dieser Grund stichhaltig sei, wollen wir hier nicht entscheiden.

Jedem der beiden Teile sind Aufgaben zu sprachlichen Übungen beigegeben, was wir nur billigen können, da wir

der Ansicht sind, den Kindern der Volksschule sollten nicht zu viele Bücher in die Hände gegeben werden.

Die Ausstattung ist vorzüglich, die beigegebenen Holzschnitte entsprechen allen billigen Anforderungen, die man an solche stellen kann.

Schon wollten wir unser Bedenken aussprechen, daß für jedes Schuljahr ein besonderes Lesebuch bestimmt sei, was nur für achtklassige Schulen geeignet sei, als wir auf dem Umschlag lasen, daß noch eine Ausgabe B für drei- und vierklassige Volksschulen in 4 Teilen und eine Ausgabe C für ein- und zweiklassige Volksschulen erschienen ist, resp. erscheinen wird.

Pädagogische Ideale und Proteste. Ein Votum von Dr. L. Wiese. Berlin, 1884. Verlag von Wiegandt und Grieben. 139 S. 8°.

Die Veranlassung zu dieser Schrift, gab dem Verf. die vielbesprochene Frage, wie der Überbürdung der Jugend in unseren höheren Lehranstalten abgeholfen und ihren Folgen vorgebeugt werden könne. Die Thatsache selbst leugnet der Verf. nicht, wenn er auch einige Übertreibung dabei zugiebt. Diese sei namentlich in den einseitigen Klagen der Eltern und in der einseitigen Behandlung des Gegenstandes von Seiten der Ärzte zu finden, die rein pädagogische Seite sei bisher zu wenig berücksichtigt worden. Diese will der Verf. vorzugsweise behandeln. Er wirft einen Blick in die Geschichte des höheren Schulwesens seit Comenius, betrachtet den Einfluß, welchen A. H. Francke, Montaigne, das Port Royal, J. J. Rousseau, Basedow, Schnepfenthal, Pestalozzi, Fellenberg, Fichte, die Cauersche, die Plamannsche, die Blochmannsche Anstalten und Thomas Arnold auf das höhere Schulwesen geübt haben. Besonders zeigt er den Entwickelungsgang des preuß. Staatsschulwesens seit der Zeit des großen Kurfürsten. Er zeigt die wohlthätigen Wirkungen des staatlichen Charakters des Schulwesens und seine Gefahren für die Schulen selbst. Ganz besonders hebt er hier das Berechtigungswesen hervor. Dieses schädige in vieler Beziehung das höhere Schulwesen, namentlich die Gymnasien. Dadurch kämen Elemente in dasselbe, welche nicht hinein gehörten; viele Schulen würden auf diese Weise überfüllt, der ideale Charakter gehe dabei unter der materialistischen Berechnung zu Grunde. Es wäre zu wünschen, daß die Berechtigung zum einjährigen Dienste nur durch den vollendeten Besuch einer Schule, sei es auch einer höheren Bürgerschule oder dergl. erlangt werden könne. Auch dem Turnwesen müßte mehr der ideale Charakter, als die Rücksicht auf militärische Ausbildung oder auf die Gesundheitspflege gegeben werden. Der Verf. bedauert, daß das Klassensystem im Laufe der Zeit das Fachsystem fast ganz verdrängt habe. Dies ist ein Punkt, worin wir dem geehrten Verf. nicht ganz beistimmen können. Er denkt zunächst an das Fachsystem, nach welchem die Schüler je nach ihren Kenntnissen in den verschiedenen Fächern in den verschiedenen Klassen unterrichtet werden können, wie etwa in unseren polytechnischen Schulen. Wir fürchten, daß die harmonische Ausbildung dadurch allzu sehr leiden würde. Auch bei dem Klassensystem läßt sich immerhin einige Rücksicht auf die Individualität der Schüler, auf ihre besondern Fähigkeiten und Neigungen nehmen. Insbesondere verwerfen wir den Vorschlag des Verf. nicht, daß den Abiturienten gestattet werden möge, zwei Fächer zu bezeichnen, in denen sie besonders geprüft zu werden wünschen. Allerdings kann die Individualität bei der großen Schülerzahl mancher Anstalt kaum berücksichtigt werden. Auch dagegen möchte kaum etwas einzuwenden sein, daß nicht alle Schulen der gleichen

Kategorie nach einer allgemeinen Schablone geordnet werden möchten, und daß trotz der Beobachtung allgemeiner Normen der provinziellen und lokalen, ja der persönlichen Verschiedenheit der Direktoren und Lehrer einige Berücksichtigung zu schenken ist. Das sei besonders bei den Realschulen zu beachten, da gerade diese für die Bedürfnisse des Lebens zu sorgen hätten. Dasselbe gelte von den höheren Töchterschulen. Bei denselben sei das Fachsystem dem Klassensystem vorzuziehen. Ein Übel sei es, daß die Vorbereitung zum Lehrfach großenteils mit denselben verbunden sei, dadurch würden auch andere Mädchen genötigt, Dinge zu lernen, welche für sie keine Bedeutung hätten. Für Mädchen seien in vieler Beziehung Privatanstalten vorzuziehen, wenn sie nur die Schattenseiten vieler weiblichen Pensionate vermieden. Doch möchte der Kostenpunkt bei manchen Eltern allzu drückend in die Wagschale fallen. Überhaupt ist der Verf. geneigt, die Vorzüge der Privatanstalten anzuerkennen, wenn er auch gegen die Nachteile derselben nicht verblendet ist. Er empfiehlt sogar, unter Umständen denselben staatliche Unterstützung zu gewähren. Lobend wollen wir noch hervorheben, wie der Verf. dem Religionsunterricht in höheren Schulen das Wort redet und diejenigen zurechtweist, welche denselben wenigstens bei den konfirmierten Schülern fakultativ machen möchten. Aus dem Mitgeteilten ergiebt sich wohl, daß die kurze Schrift Beachtung verdient.

Str.

Gesang-Schule für achtklassige Volksschulen von **Heinemann**. In 8 Heften. 1. u. 2 à 20 Pf. 3.—5. à 25 Pf. 6.—8. à 30 Pf. Bremen, Heinsius.

Das 1. Heft (fürs 1. Schuljahr) enthält auf der ersten Seite Tonübungen, Töne und Sätzchen, die der Lehrer vorspielen und die die Kleinen nachsingen sollen. Ferner enthält das Heftchen 5 Choräle und 30 Liedchen.

Das 2. Heft enthält ebenfalls 1 Seite Tonübungen, 6 Choräle und 39 Lieder, das 3. 4 Seiten Tonübungen, 8 Choräle und 47 Lieder; das 4. 5 Seiten Tonübungen, 8 Choräle und 48 Lieder (zweistimmige).

Das 5. Heft enthält eine **kurze** Einführung in das Notensystem ($2^1/_2$ Seiten), 4 Seiten Tonübungen, 8 Choräle u. 39 Lieder; das 6. weitere Einführung in das Notensystem (2 Seiten), Tonübungen ($2^1/_2$ Seiten), 9 Choräle und 42 zweist. Lieder; das 7. Schluß der Einführung in das Notensystem, 4 Choräle einstimmig, 3 dreist., 18 zweist. und 12 dreist. Lieder; das 8. 4 einst., 4 dreist. Choräle, und 19 dreist. Lieder.

Von den Tonübungen sagt der Verf. in der Vorrede: „Durch die Tonübungen soll kein Singen vom Blatt erreicht, sondern nur die Stimme geschult und das Einüben der Lieder erleichtert werden. Rhythmische, sowie mehrstimmige Übungen sind nicht mit aufgenommen worden, da jedes Lied derartiges genügend enthält."

Die Auswahl der Choräle für die einzelnen Schuljahre ist gut, die allgemein gesungenen Lieder finden sich auch vor, die Auswahl aus dem großen Schatze von Schulliedern ist, besonders für die oberen Stufen, vortrefflich. G.

Erstes Übungsbuch beim Gesangunterricht nach Noten in Volksschulen für Lehrer und Schüler bearbeitet von **C. Runke**. Ausgabe A. für Lehrer. Ausgabe B. für Schüler (liegt nicht vor). Delitzsch, R. Pabst. 0,75 M.

„Viel Theorie und wenig Praxis und deshalb auch wenig oder gar kein Erfolg; das ist die Signatur des Gesangunterrichts nach Noten. Es muß viel zu viel erklärt und besprochen werden

und die schöne Zeit könnte weit besser benutzt werden, wenn man für den Gesangunterricht der Volksschule die Noten beiseite ließe." Der Verf. sagt selbst im Vorwort: „Man ist jetzt immer noch nicht einig darüber, ob das Singen nach Noten in der Volksschule durchführbar sei. Stellt man in der Volksschule das Treffen der Töne ohne Hülfe des Lehrers als das Hauptziel des Singens nach Noten oben an, so ist der Unterricht in dieser Hinsicht **eitles Abmühen**. Hält man aber daran fest, daß der Gesangunterricht nach Noten ein nicht zu unterschätzendes Hülfsmittel darbietet, das Gedächtnis der Schüler für die Dauer der Noten, für den Wert der Pausen, für die Höhe und Tiefe der Töne, für die Vortragsweise des Tonstücks zu unterstützen, so ist er wohl in jeder Schule, wenn auch nur in einer gewissen Grenze, durchführbar." Also das ist alles, was die Noten sollen, und darum so viel Mühe und Arbeit —? Der letzte Abschnitt des Büchleins enthält eine Auswahl von Volksliedern und Chorälen für die drei Unterrichtsstufen. G.

Orgelklänge, herausgegeben von Filitz, Fischer und Jacob. Heft I. (c dur und c moll.) Leobschütz, C. Kothe. 1 M.

Weitere 5 Hefte sollen die übrigen gebräuchlichsten Tonarten bringen. Dies Heft enthält 44 Nummern. Es sind leichte, kurze gefällige und würdige Präludien, wie sie der Gottesdienst braucht, jedem kleinen Organisten sind sie zu empfehlen. Geschrieben sind sie von Meistern der Vergangenheit und der Gegenwart; Rinck hat acht davon geliefert. G.

Zwölf Nachspiele für die Orgel von H. Stöber. Minden, Marowsky. 1,50 M.

Dieselben verlangen schon gewandte Hände und Füße, wenn sie gut ausgeführt werden sollen, sie sind recht ansprechend. G.

Praktische Orgelschule von Kittl. Leipzig, G. Freytag. 2,40 M.

Im allgemeinen hat, wer Orgelspielen lernt, schon Klavier gespielt. Die Hauptsache beim Orgelspiel ist nun, nachdem durch einige Übungen die Hände an das gebundene Spielen gewöhnt sind, die Einübung der Füße auf dem Pedal. Der Verf. dieser Orgelschule ist aber andrer Ansicht: auf den ersten 38 Seiten bringt er Übungen für die Hände, die erste Abteilung enthält 32 zweistimmige recht langweilige Sätze, die zweite 36 dreistimmige, die nicht viel besser sind. Die dritte Abteilung bringt 36 vierstimmige Sätze mit teilweiser Benutzung des Pedals, aber erst die vierte Abteilung enthält Pedalübungen. Und merkwürdig: ganze $2\frac{1}{2}$ Seiten, dann folgen von Seite 42—60 Präludien. Sehr störend beim Spielen ist, daß die ganzen Noten immer in der Mitte des Taktes stehen, anstatt am Anfang. G.

Repetitions-Büchlein für Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. Neuwied und Leipzig. Heusers Verlag. (Louis Heuser.) 39 S. 8.

Also auf 39 Seiten: Geschichte, Geographie und Naturgeschichte! Freilich, meist nur Namen und unstilisierte Sätze. Wir können uns nicht enthalten, hier ein Pröbchen aus dem ersten Abschnitt: Geschichte, zu geben.

Seite 3: „Völkerwanderung ums Jahr 400. — Hunnen, wildes Nomadenvolk aus Asien. — Alarich (Westgote) in Italien, Geiserich und die Vandalen in Afrika und Rom. — Attila, der Hunnenkönig — Hunnenschlacht. Nibelungenlied — Siegfried und Kriemhilde, Gunther und Brunhilde. — Chlodwig, der Frankenkönig wird Christ

(Zülpich — Schlacht), Pipin der Kleine (Karls des Gr. Vater). Bekehrung der Deutschen durch Bonifacius, später Erzbischof zu Mainz; Märtyrertod bei den heidnischen Friesen und Normannen. In Fulda begraben. — Karl der Große, erster deutscher Kaiser (768—814), große Verdienste um Ackerbau, Kirche und Schule. — Heinrich I. (919—936), Städtegründer, Begründer des Bürger- und Handwerkerstandes, Sieg über die heidnischen Wenden, Ungarn (933). — Otto I. der Große; Heinrich IV. Kampf mit dem Papste (Canossa 1077). — Konrad III. und die Weiber von Weinsberg (!) — Friedrich Barbarossa (1152—1190), der mächtigste deutsche Kaiser. Kreuzzüge."

In dieser Weise geht es bis zu Seite 11 fort. Die Geschichte schließt folgendermaßen:

„Das deutsche Heer besteht aus Infanterie, Kavallerie, Artillerie und anderen Truppengattungen; Gemeine, Gefreite, Korporalschaft, Unteroffiziere, Feldwebel, (Kompagnie) mit Hauptmann an der Spitze; Bataillon — Major (oder Oberst-Lieutenant); Regiment — Oberst; Brigade — Generalmajor; Division — General-Lieutenant; Armeecorps — General der Kavallerie oder Infanterie; Befehlshaber mehrerer Corps — Feldmarschall; Oberster Kriegsherr — der Kaiser.

Der zweite Abschnitt: „Geographie" beginnt also:

„Familie — Dorf — Stadt — der Bürgermeister (Bürgermeisterei) — Kreis (Landrat), Regierungsbezirk (Regierung), Provinz (Oberpräsident), Landesherr (der König); unter ihm die Minister."

In welcher Weise die Repetition von Seiten des Schülers an der Hand solcher Andeutungen geschehen soll, ist nicht wohl ersichtlich.

Es folgen die einzelnen Provinzen des Königreichs Preußen, jede auf etwa ½ Seite nach diesem Schema abgehandelt: Lage — Grenze — Gebirge — Gewässer — Einwohnerzahl — Städte — Erwerbszweige und Produkte — Verkehrsmittel. — Nur bei den Provinzen Posen und Schleswig-Holstein fehlt merkwürdigerweise die Rubrik: „Verkehrsmittel". Bei der Provinz Brandenburg lesen wir unter der Überschrift „Verkehrsmittel": „Zahlreiche Eisenbahnen, Pferdebahn (sic), Wasserstraßen (natürliche und künstliche)." Bei Pommern heißt es an der entsprechenden Stelle: „Erwerbszweige und Produkte: Ackerbau, Viehzucht, Gänsezucht (sic), Fischfang, Bienenzucht, Getreide, Tabak, Bernstein, Kalk und Salz. Schiffahrt auf der Ostsee, Handel mit Gänsen, Fischen, besonders Häringen." (sic!).

In ähnlicher Weise wird Deutschland, wozu auch das Kaiserreich Österreich gezählt wird, abgehandelt; dann Europa. Bevor aber Asien kommt, ist noch ein Abschnitt eingeschoben. Die Erde (Land, Wasser, Luft). Nach Afrika und Amerika (je eine Seite) und Australien tritt dann auf einer halben Seite der Himmelsraum mit seinen Sternen auf.

Ganz schematisch, fast nur aus Namen bestehend, ist die Naturgeschichte. Anhang: Namen der deutschen Kaiser. Endlich: Merkenswerte Gedenktage, deren letzter der 31. Dezember 1748 ist: „Friedrich der Große befiehlt die Ausarbeitung eines deutschen Landrechts."

Gedruckt und erschienen ist das Buch im Jahre des Heils 1882.

Der erste geschichtliche Unterricht. 71 zusammenhängende Bilder aus der deutschen Geschichte für die Hand der Schüler. Entworfen von Ed. Riegel, Lehrer in Heidelberg. Neunte Doppelauflage. Preis geheftet 40 Pfg., bei Partiebezug 30 Pfg. Heidelberg, Verlag von G. Weiß. 1881.

Unten auf dem Titelblatt ist noch zu

lesen: „Als Lehrmittel empfohlen in Kehrs „Praxis der Volksschule." — Wir wissen nicht, ob diese Notiz wesentlich dazu beigetragen hat, den Absatz des Buches derart zu steigen, daß bereits die 9. Doppelauflage nötig wurde, oder ob dieser günstige Erfolg zumeist der Billigkeit zuzuschreiben ist.

Die Gestaltung des Inhalts des Buches ist uns in vielem Betracht nicht sympathisch; jedenfalls ist derselbe vielfach wenig präcis und scharf und wird in der Hand eines der geschichtlichen Thatsachen weniger kundigen Lehrers zu mannichfachen Mißverständnissen und unzutreffenden Darlegungen Veranlassung geben.

Selbst bei so einfachen, bekannten Stoffen wie auf Seite 8 und 9: „Die Kimbern und Teutonen", „Hermann, der Cherusker" finden sich Unklarheiten und zu Irrtümern Veranlassung gebende Unbestimmtheiten genug; z. B. „Cäsar ging dann wiederholt*) mit seinen Legionen über den Rhein; doch gelang es erst seinen Nachfolgern, den Brüdern Drusus und Tiberius u. s. w." Oder: „Um das Jahr 113 v. Chr. Geburt kam ein wildes, unbekanntes Volk von der Donau her und überschritt die Alpen u. s. w. Und sodann: „Die Kimbern und Teutonen benutzten indeß ihre Siege nicht, sondern zogen über die Alpen nach dem südlichen Frankreich." Weiterhin: „Unterdessen teilten sich die beiden Volksstämme, und die Kimbern zogen durch die Schweiz und Tyrol nach Italien. Als sich später die Teutonen auch dahin wendeten, zog ihnen Marius mit seinem Heere nach, überfiel sie bei Aix u. s. w."

Wer mit der Karte in der Hand die Geschichte studiert hat, kann sich unmöglich so mißverständlich und so wenig präcis ausdrücken. Es würde nicht schwer sein, eine große Menge von ähnlichen zu bemängelnden Stellen anzuführen. Entschieden zu stiefmütterlich behandelt ist die wichtigste Begebenheit der Neuzeit: die Reformation. Nicht einmal ein eigener Abschnitt ist ihr oder dem deutschen Reformator Dr. Luther gewidmet. Unter der Überschrift: „Karl V." wird über Leo X., Tetzel und den Anfang der Reformation, alles in allem etwa eine Seite umfassend, das Notwendigste mitgeteilt, während z. B. dem Kaiser Joseph II. allein fast zwei Seiten eingeräumt worden sind. Wenn der Verf. den letztbezeichneten Abschnitt mit den Worten beginnt: „Unter den deutschen Fürsten, die auf dem kaiserlichen Throne saßen, nimmt Joseph II. eine der ersten Stellen ein," so hat er damit doch wohl etwas zu viel gesagt.

*) Wir deuten einzelne Unbestimmtheiten durch gesperrten Druck an.

Die Gerät- und Gerüst-Übungen des Neuen Leitfadens für den Turn-Unterricht in den preußischen Volksschulen übersichtlich zusammengestellt und in Übungsgruppen geordnet. Ein Hülfsbüchlein für Anfänger im Turn-Unterricht von A. F. Meyer, Lehrer und Turnlehrer. Celle und Leipzig. Litterarische Anstalt, August Schulze. 1882.

Der „Neue Leitfaden für den Turn-Unterricht in den preußischen Volksschulen" ist so instruktiv, eingehend und klar, daß es eines Kommentars zu demselben kaum bedürfen möchte; indes es mag ja das Bestreben, Anfängern im Unterrichten den Lehrstoff bis zu dem Grade zuzuschneiden, daß sie ihn bei Daransetzung einer nur geringen Dosis selbsteigenen Denkens aufzuarbeiten vermögen. Immerhin muß man höchlichst wünschen, daß der Gebrauch derartiger Hülfsmittel recht bald dahin führe, daß dieselben dem Lehrer entbehrlich werden. Auch der Turnlehrer muß dahin kommen, daß er imstande ist, den Unterrichtsstoff nach den Bedürfnissen

seiner Schüler sich selbständig zurechtzulegen und zu ordnen.

Der Fleiß, mit dem das Büchlein gearbeitet, ist anzuerkennen. Die Ausstattung ist gut, und das handliche Format ist für die Tasche im Turnanzuge berechnet.

Zu einer beiläufigen Bemerkung geben uns noch die Winke für die Praxis, welche den Schluß des Büchleins bilden, Veranlassung. Der Verf. sagt (S. 94): „Die Schüler sind stets in guter Ordnung zu halten. Auch das leise Sprechen der nicht übenden Schüler unter einander muß der Lehrer verbieten; doch wird er schwerlich erreichen, daß es ganz unterbleibt. Er wird es oft stillschweigend dulden müssen; nicht zu dulden aber ist lautes Sprechen der Schüler und das Verlassen des Platzes zur Bildung von Unterhaltungsgruppen." — Das erinnert fast an das berühmte Gebot eines Schuldirektors, gerichtet an die erwachsenen Zöglinge seiner Anstalt: „Das Tabakrauchen ist verboten, namentlich das Rauchen innerhalb der Stadt!" Man sollte Gesetze, von denen man weiß, daß sie nicht können oder werden gehalten werden, überhaupt nicht geben. Wenig Gesetze und Vorschriften, bei diesem wenigen aber strenge Handhabung und die unnachsichtliche Forderung ihrer Befolgung: das ist der zu erstrebende gesunde Zustand jeder sittlichen Gemeinschaft im Leben.

Deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte für die Kinder der Volksschule in einfacher und kurzer Darstellung erzählt von A. Wolf und H. Stüber, Seminarlehrer in Petershagen a. d. Weser. Minden, Verlag von C. Marowsky. 1882.

Es kam den Verfassern, wie sie im Vorworte sagen, darauf an, jede geschichtliche Thatsache, wenn auch in Kürze, so doch mit einfachen, den Kindern leicht verständlichen Ausdrücken möglichst interessant zu erzählen." Sie wollten insonderheit die beiden häufig begangenen Fehler vermeiden, einmal, eine möglichst große Menge von Zahlen und Daten einzuprägen, wobei die Thatsachen selbst vielfach als etwas Nebensächliches in höchst trockener und verkümmerter Weise zur Darstellung kommen, und zum andern den Fehler, den Geschichtsunterricht in ein Aneinanderreihen von Anekdötchen aller Art hinauslaufen zu lassen. Inwieweit den Verfassern auf den 79 Seiten des Büchleins es gelungen ist, die „deutsche und brandenburgische Geschichte" den Kindern der Volksschule in der beabsichtigten Weise vorzuführen, möge man beim Gebrauch desselben erproben. Eine gewisse Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Wollen und Vollbringen wird man jedenfalls auch bei der Prüfung dieses Werkchens empfinden. Wenn z. B. dem Könige Friedrich Wilhelm IV. nur einige 30 Zeilen gewidmet sind, so werden die Verfasser doch wohl nicht behaupten wollen, daß dem Schüler damit etwas wesentlich Anderes als „ein bloßes Gerippe, Knochen ohne Fleisch" aufgetischt werden.

Unsere vaterländischen Gedenk- und Ehrentage. Zum Gebrauche in Volksschulen behufs Erweckung, Belebung und Förderung patriotischen Sinnes und vaterländischer Geschichtskenntnis bearbeitet von G. Wunderlich. Berlin, Verlag von Theodor Hofmann. 1881. Preis 1 Mk. 147 S. 8.

Aus der Erwägung, „daß die Volksschule einen zusammenhängenden Geschichtsunterricht aus bekannten Gründen nicht geben kann, daß sie sich daher auf das Geben von Geschichten aus der Geschichte beschränken müsse", ist das vorliegende Büchlein hervorgegangen.

Die vaterländischen Gedenk- und Ehrentage erscheinen ganz besonders geeignet als Anknüpfungspunkte für geschichtliche Mitteilungen. Es sind folgende Gedenktage, welche das Büchlein heranzieht: Der 18. Januar, Krönungstag; der 18. Februar, Luthers Todestag; der 10. März, Tag der Stiftung des eisernen Kreuzes; der 22. März, Kaisers Geburtstag; der 18. April, der Tag von Düppel (Luther auf dem Reichstag zu Worms); der 10. Mai, Friede zu Frankfurt a. M.; der 18. Juni, die Schlachten bei Belle-Alliance und bei Fehrbellin; der 25. Juni, Übergabe der Augsburgischen Konfession; der 3. Juli, Schlacht bei Königgrätz; der 19. Juli, Todestag der Königin Luise; der 18. August, Schlacht bei Gravelotte; der 26. August, Schlacht an der Katzbach; der 1. und 2. September, Sedantag; der 18. Oktober, Schlacht bei Leipzig, Krönungstag Kaiser Wilhelms, Geburtstag des Kronprinzen Friedrich Wilhelm; der 31. Oktober, Reformation; der 5. November, Schlacht bei Roßbach; der 10. November, Martin Luthers Geburtstag; der 16. Nov., Todestag Gustav Adolfs; der 5. Dezember, Schlacht bei Leuthen.

Kurze Ansprachen über die Bedeutung der in Betracht kommenden Ereignisse sind verbunden mit historischen Volksliedern und patriotischen Dichtungen mancherlei Art. Die Verwendung solcher vaterländischen Poesien ist ganz besonders für die Volksschule zu empfehlen; es hätten derartige Lieder in dem vorliegenden Schriftchen noch weit mehr Berücksichtigung verdient. Die Bücher der Geschichte werden immer dicker; da ist es unmöglich, die Kinder des Volks in ihren gesammten Inhalt einzuführen. Als Ausweg bei dieser Schwierigkeit dürfen die historischen Volks- und Vaterlandslieder angesehen werden. Sie sind ein Hauptmittel, unserm Volke Kenntnis der vaterländischen Geschichte — und zwar eine unverlierbare Kenntnis — zu vermitteln.

Unser Volk hat erfahrungsmäßig Geschichtskenntnisse aller Art. Es weiß etwas von Barbarossa, vom Prinzen Eugenius, von der Königin Luise, von Blücher und vom alten Fritz, von Napoleon und von Friedrich Karl; es weiß etwas vom 30jährigen Kriege und von den neuesten Siegen des deutschen Volkes. Untersucht man aber, ob es vorzugsweise das Verdienst des Geschichtsunterrichts sei, daß diese Kenntnis sich vorfindet, so muß man vielfach gestehen: Ach nein, vieles was durch denselben vermittelt wurde, ist häufig sehr bald vergessen worden. Insonderheit für pragmatische Geschichtsdarstellung hat das Volk wenig Sinn. Man könnte bei niedern und höheren Schulen ganz interessante Studien nach dieser Seite hin machen. — Woher hat unser Volk einen großen Teil seiner unverlierbaren Geschichtskenntnisse? — Offenbar, neben der Überlieferung, der lebendigen Tradition, die alle Lebensgebiete durchzieht, ist es zumeist die Volkspoesie, der wir solche Kenntnis verdanken, sei es, daß diese Poesie auf losen Blättern durch die Lande gegangen ist, oder daß sie durch bildliche Darstellungen mit poetischen Beigaben dem Volke vermittelt wurde. So lange man singen und sagen wird von Scharnhorst, der schönsten Heldenlanze, von Blücher, dem Feldmarschall, vom Prinzen Eugenius, dem edlen Ritter: so lange wird das Wissen von den großen Thaten, deren wir dankbar gedenken, eine Stätte haben in unserm Volke. Darum darf und soll an patriotischen Gedenktagen der Schmuck solcher Poesien nicht fehlen, er muß reichliche Verwendung finden. Wir empfehlen für eine etwaige 2. Auflage eine Bereicherung des Buches nach dieser Seite und weisen hin auf das dabei verwendbare Buch von G. Heine: „Vaterländische Dichtungen."

Grundriß der Weltgeschichte für den Unterricht in Schulen von **Karl Knochenhauer**, Professor an der Realschule in Potsdam. Dritte Auflage. Potsdam 1880. Verlag von August Stein, Wilhelmsplatz 15. 316 Seiten. 8.

Die dritte Auflage des Buches beweist, daß dasselbe eine weitere Verbreitung gefunden hat, die es in mehrfacher Hinsicht wohl verdient. Wenn dieser Grundriß durch Mitbenutzung des größeren Handbuches der Weltgeschichte von demselben Verf. eine Bereicherung erfährt, so wird er Lehrern und Schülern gute Dienste leisten können. Es ist der pragmatische Zusammenhang, der bei der Anordnung und Darstellung des Geschichtsstoffes hier maßgebend war. Daraus ergiebt sich zur Genüge, daß die höheren Lehranstalten es sind — nicht die Volksschulen — für die das Buch wesentlich berechnet ist. Diesem Zwecke entspricht auch die ziemlich reichliche Berücksichtigung der außerdeutschen, europäischen und der über Europa hinausgehenden Geschichte. Sehr brauchbare, ausführliche Geschichtstabellen sind dem Buche beigegeben. Die synchronistische Nebeneinanderstellung hat der Verf. hier aufgegeben, hat jedoch die einzelnen Völker bei der Aufzählung der Hauptthatsachen auseinander gehalten. Geographische Notizen bei einzelnen unbekannten Ortsnamen und ebenso einige genealogische Tabellen würden den Wert des Buches erhöhen.

Die Weltgeschichte in einem übersichtlichen, in sich zusammenhängenden Umriß für Schul- und Selbstunterricht von Dr. **Heinrich Dittmar**. Zwölfte Auflage. Verbessert und bis auf die neueste Zeit fortgeführt von Dr. **K. Abicht**, Direktor des Gymnasiums in Öls. Heidelberg, Karl Winters Universitäts-Buchhandlung. 1881.

Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhange. Von Dr. **Heinrich Dittmar**. Achte Auflage. Durchgesehen und bis auf die neueste Zeit fortgeführt von Dr. **K. Abicht**, Direktor des Gymnasiums zu Öls. Heidelberg, Karl Winters Universitäts-Buchhandlung 1880.

Dittmars geschichtliche Werke sind weit und breit rühmlichst bekannt. Es bedarf, nachdem sie eine Reihe von Auflagen erlebt haben, kaum noch einer eingehenden Empfehlung derselben. Es ist insonderheit ein Zwiefaches, was überaus wohlthuend beim Lesen der vorliegenden beiden Bücher berührt. Es ist zum ersten der christliche Geist, der dieselben durchweht. Das Christentum klärt und löst alle Fragen und Rätsel dieses Lebens; der christliche Geist erkennt auch in dem Wogen und Walten der Völker auf dem geschichtlichen Boden die Hand des allmächtigen Gottes, des allweisen Schöpfers und Regierers. Und es ist zum andern die Zusammenfassung der zahlreichen Einzelthatsachen unter allgemeine leitende Gesichtspunkte, wodurch die Darstellung in diesen beiden Büchern, wie in dem großen weltgeschichtlichen Werke Dittmars sich auszeichnet. Das ist ja bei der Erziehung so außerordentlich wichtig, daß man den jugendlichen Geist nicht verkümmern lasse in der Flut des zerstreuenden Einzelwissens, sondern daß man ihn bei der Menge der Wege, die er — wie die Verhältnisse nun einmal liegen — nicht vermeiden kann, klare, leitende Sterne zeige und die Kraft des personbildenden Wollens stärke und stähle durch Herausbildung des einheitlichen christlichen Charakters, der es vermag, alle Mannigfaltigkeit der Peripherie immer wieder zu beziehen auf das Lebenscentrum, welches Herz und Seele erfüllt und beseligt. —

Die berichtigende, weiterbildende Hand

ist auch in diesen neuesten Auflagen nicht zu verkennen; namentlich bei der deutschen Geschichte ist der Kulturhistorie noch ausgedehntere Berücksichtigung als bisher zu Teil geworden.

Lehr- und Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen und Fachschulen, sowie zur Selbstbelehrung von J. F. Ahrens, Direktor der gewerblichen Fortbildungsschulen in Kiel. Kiel, Ernst Homann. 1882. Pr. 2,80 M. 522 Seiten. 8.

Dies durchweg anmutende und in seiner Reichhaltigkeit sich empfehlende Lesebuch hat sich den Zweck gestellt, die Grundlage und den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts in gewerblichen Fortbildungsschulen abzugeben. Die Gesichtspunkte, welche bei der Abfassung des Buches maßgebend waren, haben sich dem Verf. während seiner achtjährigen Praxis in den genannten Bildungsanstalten als zutreffend und richtig bewährt. Er faßt diese leitenden Grundideen in drei Thesen zusammen:

„1. Ein rein grammatischer Unterricht, verbunden mit grammatischen Formübungen, kann nicht Aufgabe des deutschen Unterrichts in der gewerblichen Fortbildungsschule sein.

2. Eine bloße Anleitung zur Anfertigung der üblichen Geschäftsaufsätze kann es auch nicht sein. Dieses wie jenes würden Geist und Gemüt leer ausgehen lassen und nicht die rechte Ausnutzung desjenigen Unterrichts gewähren, der in der Fortbildungsschule fast allein in den Dienst der allgemeinen Bildung sich stellt und der auch gegenüber den handgreiflich nützlichen technischen Fächern das ideale Moment zu pflegen hat.

3. Es muß also ein Stoff für die mündliche und schriftliche Sprachbildung und Sprachübung gewählt werden, an dem das Gemüt sich erfrischen, das Denken sich üben, das Wollen sich stärken und aufrichten, der Blick sich klären und weiten kann und der eben deshalb, weil er das ganze Geistesleben des Schülers anregt und erfaßt, auch den wirksamsten Anlaß und die fruchtbarste Weise zur mündlichen und schriftlichen Sprachübung giebt."

Mit Recht ist der Stoff in diesem Lesebuche so gewählt, daß die Beziehung auf die reale Lebenswelt, insonderheit auf Haus und Werkstatt, stets hervortritt. Die gewerblichen und industriellen Gebiete sind es, welche die meiste Berücksichtigung erfahren haben. Der Verf. läßt uns bei seiner Zusammenstellung einen Blick thun „in die Entwickelung des Handwerks und Gewerbes und der Industrie, wie sich dieselbe im Laufe der Jahrhunderte, ja der Jahrtausende vollzogen hat; welches ihre fördernden und hemmenden Ursachen sind; wo die Zeiten der Blüte und des Verfalls liegen; wie die Kunst sich mit dem Handwerk berührt, auf dasselbe veredelnd eingewirkt und es auf eine höhere Stufe der Vollendung gehoben hat; wie der Erfindungstrieb des Menschen eine Naturkraft nach der andern sich dienstbar macht und sie zwingt, seine kunstreichen Maschinen zu treiben und ihm die reine Lastarbeit und mechanische Arbeit abzunehmen; wie die Betriebsmethoden, Verkehrsmittel und Verkehrswege sich ändern und wie selbst das sociale Leben von all diesen Dingen beeinflußt wird."

Und dieser reiche Inhalt erscheint in Lebensbildern, Kulturbildern und Geschichtsbildern mannichfachster Art, vom Altertume bis in die neueste Zeit. Die Schilderung der Arbeit des Friedens nimmt den breitesten Raum ein; die Drommeten des Krieges läßt das Buch nicht ertönen, oder doch nur in leisem Nachhall; aber hie und da heben sich seine Bilder von dem dunkeln oder hellen Hintergrunde desselben ab, zeigen trauernd seine verheerenden Folgen, aber auch freudig die durch ihn geläuterten

und gestärkten Kräfte des nationalen Volkslebens.

Handwerk, Industrie und Kunst haben sich in den Städten entwickelt; deshalb hat die Entwickelung des deutschen Städtewesens und Bürgertums eingehende Berücksichtigung gefunden.

Die in dem Buche gegebenen Lebensbilder werden der Charakterbildung wesentliche Dienste zu leisten vermögen, sofern sie die Wahrheit, daß „die Götter den Schweiß vor die Tugend gestellt haben," den Schülern nahe zu bringen geeignet sind. Meister, wie A. Dürer, Peter Vischer, Adam Kraft, Hans Sachs u. a. lernen wir in ihrer sittlichen und gewerblichen Tüchtigkeit kennen. — Daß das vaterländische Moment in ganz besonderer Weise seine Pflege gefunden hat, gereicht dem Buche zu besonderer Empfehlung.

Ein Bedenken, das bei der Durchsicht des empfehlenswerten Buches sich uns bildete, wollen wir schließlich nicht verschweigen. Es liegt im Zuge der Zeit, über der Pflege des Realistischen die ideale Welt zu übersehen oder wenigstens hintanzustellen. Etwas von der Einwirkung dieses Zeitstrebens glaubten wir auch beim Durchlesen dieses Buches zu empfinden. Es fehlt ja nicht an Stoffen, die dem idealen Bedürfnis der Jugend Rechnung tragen; aber sie sind doch sehr dünn gesäet, die Stücke dieser Art. Und doch meinen wir, daß auch der Gewerbtreibende der leuchtenden, idealen Sterne auf seinem Lebenswege nicht entbehren kann, wenn er nicht innerlich verkommen und verkümmern soll. Eine Bereicherung nach dieser Seite hin könnte dem Buche nur zum Vorteile gedeihen.

Lehrplan für die westfälische Provinzial-Taubstummen-Anstalt zu Langenhorst. Von dem Vorsteher der Anstalt, Inspektor B. Stahm. Münster 1881. Druck und Verlag der Aschendorffschen Buchhandlung. 144 S. 8.

Ein nicht bloß für Taubstummenlehrer, sondern auch für andere Pädagogen recht lehrreiches Buch, schon aus dem einfachen Grunde, weil es einen dankenswerten Einblick gewährt in die Mühen und Arbeiten, welche der Dienst an den unglücklichen Taubstummen den unterweisenden Lehrern auflegt, dann aber besonders deshalb, weil die Präcision und Gründlichkeit in Bezug auf die Behandlung der Elemente, wie solches bei der Schulung nicht vollsinniger Kinder ganz notwendiges Erfordernis ist, dem Lehrer gesunder Kinder mancherlei Anregung und Förderung bietet. Wie viel Fleiß verwendet man in Taubstummen-Anstalten auf die Lautbildung, und wie ist man genötigt, das Wesen und die Eigentümlichkeit der einzelnen Sprachlaute aufs genaueste zu erforschen! Darum die wohlthuende Klarheit auf dem Lautgebiete, die man leider in so gar vielen diesen Gegenstand behandelnden Büchern vermißt. Oder ist es nicht so, daß die einfache Unterscheidung von Buchstaben und Lauten, wenigstens in der Anwendung auf die Orthographie, in recht vielen Fällen mangelt? Der Taubstummenlehrer kommt mit solchen landläufigen Unklarheiten nicht weit; er muß notwendig in solchen Dingen tiefer pflügen als Lehrer vollsinniger Kinder.

Dürfen wir schließlich einen Wunsch in Bezug auf die weitere Gestaltung des Büchleins aussprechen, so wäre es der, das Schematisieren etwas zu beschränken. Man hat fast den Eindruck, als ob auch beim Taubstummenunterricht ebenso wie in der Welt der Vollsinnigen dem leidigen Schematisieren mehr Recht eingeräumt würde, als ihm von Rechtswegen zukommt.

Kleinste Geschichte der Kirche Christi für das junge evangelische Volk bearbeitet von Bernhard

Wenger, Rektor der städtischen Schulen in Strasburg W.-Pr.; Loebau, 1881. Druck und Verlag von R. Skrzeczek. Pr. 0,20 Mk.

Wie schon das Motto: „Einen andern Grund kann niemand legen außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus," erkennen läßt, ist dies ein aus guter Absicht und Gesinnung hervorgegangenes Schriftchen. Leider läßt die Ausstattung, namentlich das Papier, manches zu wünschen übrig. „Zwanzig Hauptsachen" aus der Geschichte der Kirche Christi bietet das Büchlein und verlangt, „daß diese 20 Stücke als Kerne ebensovieler Vorträge des Lehrers auf die 40 Schulwochen des Ober-Kursus im Religionsunterricht so verteilt werden, daß der Schüler in je zwei Wochen immer ein Stück unverlierbar gewinne." Es würde zu weit führen, hier in eine Kritik dieses Vorschlages einzugehen. Jedenfalls paßt das nur für gewisse Schulverhältnisse, nicht durchweg. Bei einzelnen Abschnitten erscheint es zweifelhaft, ob es notwendig sei, sie unverlierbar dem Gedächtnisse einzuprägen. So z. B. Seite 31: „1875 brachte zwei Gesetze: 1. das Sperrgesetz, welches allen Bischöfen und Geistlichen, die den Staatsgesetzen nicht gehorchen, das Gehalt aus Staatsmitteln entzieht; 2. das Klostergesetz, welches die Klöster teils aufhebt, teils unter staatliche Aufsicht stellt. Diese Gesetze fordern allesamt: Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gotte, was Gottes ist." Oder Seite 28: „Das Thorner Blutbad", welches nur lokales Interesse hat, wie jenes erstberührte Stück (Seite 31) nur von temporärer Bedeutung ist.

Der praktische Geschäftsmann, oder das Wichtigste aus der Praxis des Geschäftslebens. Ein Hand- und Hülfsbuch für jedermann, insbesondere für angehende Geschäftsleute, sowie zum unterrichtlichen Gebrauche für Lehrer an Fortbildungsanstalten von L. Mittenzwey. Leipzig, Verlag von C. Merseburger. 1882. Motto: Ordnung lehrt uns Zeit gewinnen.

Der Verf. wollte das Allerwichtigste, gleichsam die Quintessenz des gesamten geschäftlichen Lebens in kurzer, allgemein verständlicher Form zusammenfassen und insbesondere dem Gewerbtreibenden und kleinen Kaufmanne ein praktisches Hand- und Nachschlagebuch bieten; doch sollte — selbstverständlich mit Auswahl — das Buch auch dem Privat- und Schulunterrichte dienen. Die 10 Hauptabschnitte haben folgenden Inhalt: 1. Vom Gelde (Münzgeld, Papiergeld rc.); 2. Effekten (Wertpapiere); 3. Banken; 4. Wechsellehre; 5. Gewerbliche Buchführung; 6. Kaufmännisches Rechnen (Procent-, Teil-, Münz-, Effekten-, Wechsel-, Waarenrechnung); 7. Verkehrswesen (Eisenbahnen, Posten, Telegraphen); 8. Geschäftliche Korrespondenz; 9. Geschäftsaufsätze; 10. Anhang über Zollwesen, Statistik des Warenverkehrs. Tabellen über Münzen und Maße; Erklärung fremdsprachlicher Ausdrücke. Ein alphabetisches Sachregister beschließt das Ganze.

Man sieht, es ist ein reicher mannigfaltiger Inhalt, den das Buch bietet; dasselbe wird vielen willkommen sein.

Die kaufmännische Korrespondenz — wir gestatten uns hier diese beiläufige, zur Kritik des Buches nicht eigentlich gehörige Bemerkung — giebt dem Freunde reiner deutscher Sprachformen zu eigentümlichen Betrachtungen Veranlassung. Der Realismus der kaufmännischen Welt kümmert sich nicht um Sprachreinheit; der Kaufmann ist der praktische Mann; kurz und verständlich und dabei verbindlich gegen Kunden: so liebt er die Korrespondenz und kümmert sich wenig darum, ob der Geist der Sprache viel oder wenig dadurch geschädigt werde. Es ist einesteils ergötz-

lich, anderenteils aber auch deprimierend und zu ernstem Nachdenken veranlassend, wenn man eine Anzahl eigentümlicher, landläufiger kaufmännischer Wort- und Redewendungen durchmustert. Wendungen wie diese: „Im Besitz Ihres Geehrten vom 18. ds. ꝛc." — „Kaffee-Versandt-Geschäft" — „Für welche Summe mich zu erkennen bitte" u. dgl. dienen sicherlich nicht dazu, die Sprachreinheit zu fördern und zu erhalten.

Die deutschen evangelischen Kirchengesangvereine der Gegenwart in ihrer Entwicklung und Wirksamkeit nach urkundlichen Quellen dargestellt von Lic. Dr. Friedrich Zimmer. Quedlinburg. 1882. Verlag von Chr. Friedr. Viewegs Buchhandlung. Pr. 1 M.

Ref. hat der Redaktion des Ev. Schulblattes bereits einen Separat-Artikel über die anerkennenswerten Bestrebungen der Vereine zur Hebung kirchlicher Musik eingesandt und verzichtet deshalb an dieser Stelle darauf, weiteres über den Inhalt des vorliegenden lesenswerten Büchleins zu sagen. Wer sich über den Gegenstand und über die Aufgaben, welche die Kirchengesangvereine zu lösen haben, des Näheren unterrichten will, dem darf dies Büchlein als beratender Wegweiser empfohlen werden.

Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte für höhere Lehranstalten von F. Labarre, ordentlichem Lehrer am Victoria-Gymnasium zu Potsdam. Potsdam. 1880. Verlag von Aug. Stein. Wilhelmsplatz 15. Mit 25 Terrainskizzen in Holzschnitt.

Als charakteristische Eigentümlichkeit dieses 65 Seiten zählenden Büchleins treten uns 25 Terrainskizzen entgegen. Dieselben beziehen sich auf die Entwicklung der brandenburgisch-preußischen Territorialmacht und geben namentlich anschauliche Bilder der wichtigsten Schlachtfelder. Auch sonst hat das Büchlein mancherlei Vorzüge, die es vor vielen andern Schriften dieser Gattung auszeichnen, z. B. einzelne genealogische Tabellen, die recht instruktiv sind (vgl. Seite 30). Unsympathisch sind uns die halbstilisierten, unausgeführten Sätze. Der Verf. bewegt sich oft halbe Seiten lang in Sprachellypsen, z. B. „Friedrich Wilhelm IV. 1840—1861. Religiös, künstlerisch, geistreich. Revolution vom 18. März 1848. Ministerium Brandenburg u. s. w." Oder sind vielleicht die Schüler höherer Lehranstalten sprachlich bereits so geschult, daß sie in ihren Repetitionen bloß auf den materiellen (Stoff-) Besitz loszusteuern hätten? — Die für diese Verhältnisse in Betracht kommenden Auslassungen des Verfassers in der Vorrede haben uns nicht überzeugen können. Freilich, dem stimmen wir ganz bei, daß es nicht leicht ein Gebiet der Geschichte geben könne, bei dem eine zusammenhangslose Darstellung weniger angebracht wäre, als bei der vaterländischen Geschichte. Aber wir meinen, daß diese relative Ausführlichkeit sehr wohl auch in einem Schülerbuch möglich ist, ohne daß der Leitfaden dadurch „undurchdringlich für den Schüler wird". Daß bei einem „erzählenden" Leitfaden dem Lehrer die wenig beneidenswerte Rolle zufalle, durch seine eingestreuten Bemerkungen „dem Forteilenden den Knüppel zwischen die Beine zu werfen", können wir nicht zugeben; es soll und muß eben jeder Geschichtslehrer darnach streben, beim Erzählen in selbständiger Weise etwas Gutes zu leisten, so daß der Schüler gar nicht in die Versuchung kommt, die Zuthaten des Geschichtslehrers als etwas Überflüssiges anzusehen.

Über die Gesundheitspflege der Schüler, und was von ihr ist

in den Lehrplan der Schule aufzunehmen? Von August Gasser, Lehrer in Wiesbaden. Von Königlicher Regierung zu Wiesbaden auf Antrag der von derselben ernannten Preisrichter mit dem ersten Preise der Seebodestiftung gekrönt und zur Anschaffung für die Schulbibliotheken empfohlen. Wiesbaden, Verlag von Chr. Limbarth. 1881. 100 S.

„Auf dem Gebiete der öffentlichen und persönlichen Gesundheitspflege sieht es noch schlimm aus; die Schuljugend, welche inmitten dieser ungünstigen Verhältnisse aufwächst, kann folgerichtig nicht zu einem thatenreichen und glücklichen Leben disponiert sein. Täglich hören und lesen wir über staunenerregende Fortschritte auf dem Gebiete der Natur- und Heilwissenschaft. Aber warum macht man diese nicht allmählich in populärer Weise dem Volke zugänglich? — In den Theorien haben wir es weit gebracht, allein auf dem praktischen Lebensgebiete merken wir in dieser Beziehung kaum einen Fortschritt zum Bessern." (S. 8).

„Am deutlichsten kennzeichnet sich die Krankhaftigkeit unserer Lebensweise auf dem Gebiete der Kindererziehung. Wer je Gelegenheit hatte, sich auf dem letzteren zu informieren, der wird gewiß mit mir übereinstimmen, wenn ich auf Grund statistischer Studien behaupte, daß, abgesehen von den Fabrikdistrikten und Armenvierteln der großen Städte, mehr als ein Dritteil der Geborenen stirbt und ein starker Bruchteil der Übrigbleibenden dahin siecht, — und das hauptsächlich infolge der unnatürlichen Lebensweise oder der Kränklichkeit ihrer Erzeuger oder der unvernünftigen Behandlung von Seiten ihrer Erzieher." (S. 9.)

„Um dem von allen Seiten an die Volksschule gestellten dringenden Verlangen nach hygienischen Reformen würdig entgegen kommen zu können, ist es notwendig, daß der Volksschullehrer in gewissem Maße Kenntnis der pädagogischen Anthropologie, Diätetik und Psychologie besitzt. Die Grundlage dazu und ein lebhaftes Interesse für diese schönen Wissenschaften ist schon dem Seminaristen mit in die Praxis zu geben. „Wehe dem Seminardirektor," sagt Dinter, „der seine Schüler alles lehrt, nur das nicht, wie man die Gesundheit pflegt! Wehe dem Volksschullehrer oder wo Konferenzen bestehen, dem Pfarrer, der das versäumt! Ich möchte ihm die Leichenrede nicht halten."

Man wird aus den hier mitgeteilten, aus dem Ganzen des Buches herausgehobenen Abschnittchen des Buches unschwer den Geist, der in demselben waltet, und den pädagogischen Standpunkt des Verf. erkennen. Es steckt gar manches Körnlein Wahrheit in dem Buche, und und es sollten die einzelnen Anklagen und die zum Teil recht probaten Ratschläge mehr beachtet werden, als es leider heuer geschieht. Die vielbesprochene Idee, die Gesundheitslehre zu einer obligatorischen Lehrdisciplin zu erheben und die idealistischen Hoffnungen, die sich an diese Maßregel knüpfen, verraten wie uns scheint, immer eine gewisse Einseitigkeit und Verschwommenheit der pädagogischen Anschauung; in der Praxis sind dergleichen Experimente nicht wohl durchführbar. Mit der auf dem Wege der Gesundheitspflege zu erzielenden neuen Menschheit, der neuen glücklicheren Generation hat es alleweile noch gute Wege, es wäre denn, daß Prof. Jäger in Stuttgart etwa mit seiner wollenen „Normalkleidung" das Problem löste, an dem sich so viele in alter und neuer Zeit vergeblich abgemüht haben: „Mens sana in corpore sano." Immerhin ist dies Problem des redlichen, fleißigen Forschens und Nachdenkens sehr wert. Als eine fleißige, in vielem Betracht anregende Arbeit können wir die vorliegende Schrift bezeichnen.

Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872, betreffend das Volksschulwesen in Preußen. Für Seminaristen und Lehrer in Dispositionen und Umrissen erläutert von E. Förster, Seminardirektor in Straßburg. Berlin, 1881. J. A. Wohlgemuths Verlagsbuchhandlung. (Max Herbig.) 1,80 Mk.

Es kam dem Verf. darauf an, durch kurze Winke den Weg für die richtige Behandlung der Unterrichtsgegenstände anzudeuten und durch Anführung von Aussprüchen namhafter Schulmänner den Blick auf die Geschichte der Pädagogik und Methodik zu lenken. Die in den Anmerkungen und im Anhange gegebenen Fragen sollen das selbständige Denken anregen und als Themata zu schriftlicher und mündlicher Lösung Verwendung finden.

Die gesamte Arbeit verrät den praktischen Schulmann, und wenn der theoretischen Belehrung, welche das Büchlein bietet, die praktische Übung in der Seminarschule fleißig zur Seite geht, so ist jedenfalls eine gute Schulung der Seminaristen auf dem vorgezeichneten, in altpreußischer Straffheit hergerichteten Wege zu erhoffen. Einzelne Stücke, z. B. der Katechismusunterricht, sind relativ mager ausgefallen; es wird da das Wort des Lehrers Ergänzung und Belebung schaffen müssen.

Die Heranziehung von Aussprüchen erfahrener Pädagogen ist an sich nicht zu tadeln; aber es scheint uns, daß des Guten hierin fast zu viel geschehen ist. Es ist für die Charakterbildung des Schülers nicht eben förderlich, wenn er durch die Menge der Citate genötigt wird, gewissermaßen in einer Wellenlinie einher zu schreiten, und fortwährend nach rechts und links vom Pfade abzubiegen, um bald hier, bald dort zum Bau zu verwendende Steinchen aufzusuchen. Bei einzelnen Aussprüchen, namentlich aus neuester Zeit, ist ohnehin eine Beziehung „auf die Geschichte der Pädagogik und Methodik" schwer ersichtlich.

Rühmlich anzuerkennen ist die gute Ausstattung des Buches. —

Achtzig Kirchenlieder nach dem Urtext mit genauer Angabe der biblischen Grundlagen. Nebst einem Anhange, enthaltend: 1. Einige neuere Kirchenlieder; 2. Luthers kleinen Katechismus; 3. Haus- und Schulgebete; 4. Erläuterungen über das Kirchenjahr und 5. Biographische Notizen über die Kirchenliederdichter. Leipzig, 1881. Verlag von K. Merseburger.

Ein recht brauchbares Büchlein in guter Ausstattung. Auf die Wiedergabe der wichtigsten Varianten neben dem ursprünglichen Texte ist ganz besonderer Fleiß verwendet. Einzelne dieser Varianten hätten freilich wegbleiben können, z. B. beim Liede: „O heilger Geist, kehr bei uns ein", da man Umdichtungen solcher Art eine Berechtigung schwerlich zuerkennen kann. Es ist doch ein wesentlicher Fortschritt der letzten 30, 40 Jahre, daß der Grundtext der Kirchenlieder nach und nach überall wieder zu Ehren kommt. Wollte Gott, wir wären auch hinsichtlich der Choralmelodien bereits wieder so weit, daß ein evangelisches Choralbuch mit Normalmelodien womöglich für die gesamten deutschen Lande vorhanden wäre, damit der Choralnot endlich ein Ziel gesteckt würde!

Bei dem Liede „Jesus, meine Zuversicht" hätte bei der letzten Strophe wohl die jedenfalls richtige, ursprüngliche Lesart erwähnt werden sollen: „Nur daß ihr den Geist erhebt von den „Lüften" dieser Erden." Das Wort „Lüsten", so allgemein verbreitet es auch ist, dürfte doch als eine poesielose Verböserung anzusehen sein.

Die sieben hinzugekommenen „neueren Kirchenlieder" sind: 1. Eine Herde und Ein Hirt (Dr. F. A. Krummacher);

2. Einer ists, an dem wir hangen (Alb. Knapp); 3. Herr, öffne mir die Herzensthür (Joh. Olearius); 4. Ich und mein Haus, wir sind bereit (Ph. Spitta); 5. Jesu, geh voran (Nik. Gr. v. Zinzendorf); 6. Laßt mich gehn (L. Knak); 7. Mag über uns dein Eifer flammen (J. Sturm).

Was die genaue Angabe der „biblischen Grundlagen" betrifft, so scheint es uns doch bedenklich, bei jedem Liede wie selbstverständlich die Notwendigkeit und das Vorhandensein solcher Grundlage anzunehmen. Die gottgesalbten, christlich-kirchlichen Poeten lebten und webten ja freilich in dem Worte Gottes in dem Maße, daß sich fast Strophe um Strophe biblische Anschauungen und Gedanken, ja wörtliche Anklänge an die Ausdrucksweise der Bibel finden; aber es steht doch nicht so, daß sie sich in allen einzelnen Fällen gewissermaßen einen Text gesucht und denselben zu einem Kirchenliede verarbeitet hätten; oft thut man dem freigedichteten Liede Gewalt an, wenn man nachträglich eine passende biblische Grundlage zu demselben sucht und sie dem Dichter gewissermaßen oktroyiert. Wollte man genau verfahren, so müßte man einzelnen Liedern der „biblischen Grundlagen" wenigstens 2, 3, 4 und mehr angeben. So genügt es z. B. bei dem schönen Liede „Eins ist not, ach Herr, dies eine lehre mich erkennen doch" 2c. in keiner Weise, auf die biblische Grundlage Luk. 10, 38—42 hinzuweisen; ist doch der Spruch 1 Kor. 1, 30, der die Disposition für Strophe 5—8 abgegeben hat, mindestens eben so wichtig. Strophe 9 und 10 nehmen außerdem auf Ps. 23 und auf Ps. 139, 23 und 24 in bestimmtester Weise Bezug.

Als biblische Grundlage des Liedes: „O Gott, du frommer Gott" ist angegeben: 1 Kön. 3, 5: „Und der Herr erschien Salomo zu Gibeon im Traum und sprach: Bitte, was ich dir geben soll!" — Es ist ja gut und heilsam, auf diesen Vers und was ihm folgt, bei dem schönen Liede Joh. Hermanns hinzuweisen; aber warum diese Schriftworte gerade **Grundlage** des Liedes sein sollen, ist nicht ersichtlich. Oder hält man es für nötig, jedem Worte, jeder Zeile in Kirchenliedern in unmittelbarster Weise erst die göttliche Sanktion zu geben durch ein Bibelwort, um so die Richtigkeit des vermeintlich menschlichen Gedankens und seine Schriftgemäßheit zu erweisen? Man hat ja auch bei Luthers kleinem Katechismus gemeint, durch „Beweissprüche" bei jeder wiederholten Unterweisung Satz für Satz als schrift- und bekenntnisgemäß nachweisen zu müssen; aber wir meinen, daß mechanisches Thun unnötig und ohne Frommen ist. Das Christentum und die Gebundenheit an Gottes Wort haften dem Menschen, seinen Worten und Thaten nicht in äußerlicher Weise an; sie stehen bei ihm in Kraft und Saft und durchdringen all sein Thun und Reden. Aus der gesunden Wurzel, die in Gott ruht und die sich nährt aus seinem Worte und aus seinem Geiste, sprießt und sproßt göttliches, heilskräftiges Leben, das sich als echt und gesund ausweist und daher des äußerlichen Nachweises, daß es nach Ausdruck und Wort- und Satzgefüge mit bestimmten Bibelstellen sich berührt, nicht bedarf. — Mechanisieren und Schematisieren thut nirgends gut; am meisten Unheil aber richtet beides an beim Religionsunterrichte.

Sch. Z.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Oktober 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Ludwig Kolb.

Eine Lebensskizze.

„Der Mensch, der mit Gott wandelt, lebt nicht wie ein Schatten und verschwindet nicht von der Erde wie ein Schatten; wenn sein irdisches Leben hienieden hinweggenommen ist, so bleibt unsichtbar, aber wahrhaftig noch etwas von ihm da; seines Sinnes, seines Beispiels, seiner Rede und seiner Arbeit Leben, Wort und Wirkung lebt und tönt und wirkt nach ihm fort, und weckt, wo es eine empfängliche Seele findet, gleiches Streben und gleiches Verhalten." Fr. Mallet in Bremen.

„Je lebhafter uns das geliebte Bild eines großen Hingeschiedenen aus persönlicher Bekanntschaft vorschwebt, um so drückender wird das Gefühl des Unvermögens, dasselbe in seiner ganzen Lebensfülle dem Leser zur Anschauung zu bringen. Wir möchten es nun hier unternehmen, das originelle Gepräge, welches eine solche Persönlichkeit vom Kopf bis zum Fuß geistig und körperlich an sich trug, nach dem Leben zu zeichnen" — so beginnt Dr. Gildemeister sein schätzenswertes Buch „Leben und Wirken des Dr. G. Menken", dieses tiefen und reichgesegneten Pfarrers der Stadt Bremen. Ich bin kein Gildemeister und habe über keinen großen Menken ein Buch zu schreiben, und doch habe ich mit vollem Bewußtsein und Recht jene Worte hier herangezogen, denn der Mann, dessen Andenken hier meine Seele füllt und dem die wenigen nachfolgenden Blätter gewidmet sind, war auch in seinem Stande, dem so hoch wichtigen und doch oft so wenig anerkannten Stande der Volksschullehrer, ein Großer, ein auch über sonst Tüchtige im gewöhnlichen Sinne weit Hinausragender. Aber nicht eine Biographie ist es, die wir hier schreiben wollen: dazu steht uns eine solche dem Begriffe nach zu hoch, unsere Leistung zu gering; sondern eine Skizze nur möchten wir geben von einem seltenen Menschenleben, wie es, so bescheiden es an und für sich nach äußerer Stellung und besonders nach eigener Selbstschätzung war, groß und erbaulich vor unserer Seele steht. Kolb war ein ganzer Mann, ein tiefgegründeter Christ, ein seltener Lehrer, das erklären aus vollster Überzeugung alle, die ihn kennen zu lernen das Glück hatten. Tritt dies im Nachfolgenden dem Leser nicht deutlich genug entgegen, so ist nur mangelndes Geschick des Schreibers daran schuld.

1. Jugend und erste Wirksamkeit.

Ludwig Kolb wurde am 8. Juli 1812 zu Bibelshof im Kreise Waldbröl, Regierungsbezirk Köln, geboren. Sein Vater, Gerhard Kolb, stammte aus Stangenroth, Amt Marienberg, im ehemaligen Herzogtum Nassau, und seine Mutter, eine geborene Giehl, war von Langenbach, ebenfalls im Nassauschen, beide waren 1792 geboren. Der Vater war früh verwaist, wurde Schuhmacher, zog später nach Bibelshof und wurde dort Ackersmann. Er war ein kluger Kopf, und wenn der Landrat eine landwirtschaftliche Neuerung einführen wollte, so war nur Kolb bereit zu einem Versuche, und erst dann verstanden sich die andern Bauern dazu, es ebenfalls zu versuchen. Die Mutter war eine kleine, bescheidene, stille Frau, mit einem christlichen Gemüte. Die ersten sechs Jahre verlebte der Sohn hauptsächlich bei seinen Großeltern mütterlicherseits, wo er auch den ersten Schulunterricht erhielt. Er schreibt selbst darüber aus der Erinnerung: „Die Schule lag mitten im Dorfe in der Nähe des Brunnens. Ich wurde hingetragen und ergötzte mich an dem kleinen ABC.“ Besonders zog das x seine Aufmerksamkeit auf sich, in dessen Form er die eines Schlüssels zu erkennen glaubte. Ungefähr sechs Jahre alt, nahm ihn sein Oheim Ludwig Giehl, welcher in Wied Lehrer war, zu sich und erteilte ihm weitern Unterricht. Von da kam er nach Waldbröl und wurde dort Präparand und Unterlehrer. Sein jüngerer Bruder Heinrich schreibt über ihn: „Mit schönen Kenntnissen für sein damaliges Alter ausgerüstet, trat er als angehender Jüngling den Lehrerberuf an. Den Grund hierzu hatte der Pfarrer Geck in Höchstenbach, eine Viertelstunde von Wied, gelegt. In Waldbröl setzte er bei Lehrer Volkenrath und Pfarrer Noël die angefangenen Studien in Sprachen, Geschichte u. s. w. fort.“ Hier blieb er als Gehülfe vom August 1828 bis zum März 1830. Sein Lehrer Volkenrath rühmt seine Pünktlichkeit und Treue und „daß er die Freistunden zu seiner Belehrung gewissenhaft benutzte.“ Ebenso anerkennend urteilt der Schulvorstand, Pfarrer Noël. Sein Klavierlehrer Schmitt in Hachenburg äußert sich, daß er „zu der Musik überhaupt gar viel Anlage habe.“ Das Violinspiel hatte er schon vorher begonnen. Am 20. April 1830 trat er nach bestandener Aufnahmeprüfung in das Seminar zu Neuwied. Es liegt auf der Hand, daß Seminaristen, welche schon vorher in der Schulpraxis gestanden, in mancher Beziehung aus dem Seminarkursus einen erhöhten Nutzen ziehen können. Da für den Regierungsbezirk Köln nur zwei Zöglinge aufgenommen werden konnten, so verpflichtete sich Kolb für den Reg.-Bez. Trier. Das Seminar in Neuwied leitete damals der Direktor Braun, ein eifriger Pestalozzianer, der, wie Kolbs damaliger Klassengenosse, der gegenwärtige Lehrer-Jubilar Schiffbauer in Saarbrücken, ihm nachrühmt, es verstand, das geistige und äußere Leben seiner Zöglinge zu heben und zu pflegen und erfolgreich ihr Wissen und Können zu mehren wußte. Für ein tieferes christliches Bibelverständnis bot freilich das Seminar damals sehr wenig. Nach 3jährigem Kursus

bestand Kolb mit dem eben genannten Freunde und zwei anderen Zöglingen ehrenvoll die Abgangsprüfung, jeder der vier erhielt das Zeugnis Nr. I, das zugleich von einer Wiederholungsprüfung befreite. Ja diese vier Zöglinge hatten sogar den Vorzug gehabt, noch über ihre drei Jahre hinaus drei Monate länger im Seminar zu bleiben, weil gerade in diesem Jahre die Aufnahme neuer Zöglinge von Ostern in den August verlegt wurde. Braun hatte aber auch seine besondere Freude an diesem Cötus, denn als die jungen Leute sich bei ihm verabschiedeten, war er zu Thränen gerührt, legte die Hand auf die Schulter des einen und sagte familiär: Eine solche erste Abteilung habe ich noch nie gehabt; Ihr waret doch gute Jungen!" — Harnisch unterschied einmal seine Lehrer in wissende, könnende und thuende; wir werden weiterhin sehen, daß Kolb nicht bloß ein wissender und könnender, sondern wie sehr er auch ein thuender war. Es sollte damals die lutherische Schule in Neuwied mit dem Seminar vereinigt werden und Kolb die Stelle erhalten. Sein Direktor Braun schrieb ihm in dieser Angelegenheit u. a.: „Ich werde mich freuen, Sie hier in einem tüchtigen Wirken zu sehen, zu Ehren der Menschheit und dieser Anstalt; ich werde mich freuen, Ihre Kenntnisse zu vermehren. Seien Sie mir dann herzlich willkommen." Doch die Sache zerschlug sich wieder, was man insofern bedauern möchte, als Kolb sonst sicher zu einem hervorragenden Seminarlehrer hinauf gerückt wäre, der in seiner praktisch gediegenen und gründlichen Art angehenden Lehrern zum großen Segen hätte sein können; so ist dieser Segen andern zu teil geworden.

Am 10. Okt. 1833 wurde Kolb zum provisorischen Lehrer und Küster in Schauern am Hunsrücken ernannt und am 4. Nov. dort eingeführt. Die Stelle betrug außer Garten und Land 160 Thlr. Einkommen. Der junge Lehrer erregte in der kleinen Gemeinde und Umgegend durch sein Wirken ein gewisses Aufsehen. Er mochte wohl der erste sein, der hier als Lehrer mit einer tüchtigen Seminarausbildung auftrat, die wohlgesinnte Bevölkerung erkannte sein Wirken an und der treffliche Pfarrer Fauth, in dessen Hause er fleißig Klavier übte, unterstützte ihn getreulich, wußte dann auch später Kolbs Nachfolger, dem jetzt noch in Dudweiler wirkenden greisen Jubilar Kablé, keinen andern Rat zu geben, als: „Machen Sie es nur so, wie es Ihr Vorgänger gemacht hat."

Schon zwei Jahre später, 1835, wurde Kolb zum zweiten Lehrer an der Schule zu Sulzbach, Kreis Saarbrücken, ernannt und kam daselbst über Ottweiler am Tage seiner Einführung in Schauern, am 4. Nov., an. Sulzbach, damals ein Ort von c. 5—600, jetzt eine Gemeinde von c. 10000 Einwohnern, hatte nur einen und zwar hochbetagten Lehrer*) und bildete mit dem Kirchdorfe Dudweiler und dem andern Filial Friedrichsthal eine bürgerliche und kirchliche Gemeinde. „Als mein Vater nach Sulzbach kam," teilt uns Kolbs ältester Sohn

*) Jetzt 25 Schulklassen.

mit, „traf er dort nur einen alten Lehrer vor von der früheren Schule, die jetzt erweitert werden sollte. Er war einer der ersten Lehrer der Umgegend mit Seminarbildung. Da er mit seinen neuen Methoden und den viel größern Ansprüchen an die Schüler und bei der ihm stets eigenen Strenge gar sehr gegen den alten Schlendrian anstieß, so fand er bald in der Gemeinde sehr vielen Widerspruch und Anfeindung, bis nach kurzer Zeit die Leistungen der Schüler den Eltern die Augen öffneten und sie mit Ausnahme weniger Unverbesserlicher von ihrem Widerstreben abließen. Unterstützt wurde er besonders von dem damaligen Schulvorsteher Herrn Louis Vopelius und dem Geistlichen, Pfarrer Römer, so wie von dem Schulinspektor Follenius. Bald war er wegen seiner Strenge von den Kindern freilich gefürchtet, von den Eltern aber wegen der dabei bewahrten Gerechtigkeit und Unparteilichkeit geachtet und auch von Schülern, sobald sie älter wurden und die Motive seiner Strenge einsehen lernten, geliebt und verehrt." Kam doch später einmal einer und gestand ihm: „Herr Kolb, ich habe Ihnen einmal in der Schule den Tod gewünscht," — was doch den Lehrer zu ernster Selbstprüfung veranlaßte, ob er wohl nicht gar zu strenge gewesen sei. Ähnlich wie so eben der Sohn, äußert sich sein damaliger Lokalschulinspektor, der jetzt hochbetagte Pfarrer Römer, welcher die nötige Strenge billigte und empfahl und jetzt noch erklärt, „daß Kolb anfangs in der Gemeinde der Verachtetste und Unwerteste gewesen, gar bald aber der Hochgeachtete und Wertgeschätzte geworden sei." Doch es dürfte von Interesse sein, die kurzen Notizen, welche in jener ersten Zeit in Sulzbach Kolb in sein Tagebuch niederschrieb, im Auszuge mitzuteilen.

„Etwas nach 12 Uhr (4. Nov. 1835) kam ich (in Sulzbach) an; kaum konnte ich etwas zu essen bekommen. Bei Wirt Kuhn wünschte ich einige Tage zu bleiben, er hatte aber keine Betten. So mußte ich die erste Nacht bei Wirt Pfeilstücker in einem elenden Bette zubringen. Abends befiel mich ein wahres Heimweh nach Schauern. Gern hätte ich meine jetzige Lage mit meiner frühern vertauscht; doch der Schritt war geschehen, und so mußte ich denn aushalten."

„5. Nov. Madame Vopelius bot mir ein Bett an, bis ich selbst eins habe. Das Bett wurde in dem neuen Schulhause in meinem Zimmer aufgeschlagen, und so brachte ich denn die erste Nacht in meiner künftigen Wohnung zu. — Mein Nachbar, der Bergmann Lorenz, erwies sich sehr gefällig; seine Leute erboten sich, meine kleinen Haushaltungsgeschäfte zu besorgen und mir morgens den Kaffee zu bringen." —

Man halte hier die Wiedergabe dieser kleinen Notizen nicht für überflüssig; es sind gerade solch kleine Dienste, die sich denkbar und tief dem Gedächtnis einprägen.

„8. Nov. Kirchweihsonntag. Ich ging in die Kirche. Ganns (Lehrer in Dudweiler, später Bürgermeister daselbst) hatte mich eingeladen. Lehrer Fink und Frau waren auch gekommen (aus Friedrichsthal). Angenehme Unterhaltung bis abends spät."

„9. Nov. Ganns kam morgens früh zu mir; er hatte schon bei Nahrgang (dem alten einzigen Kollegen in Sulzbach) um Kost für mich nachgesucht, aber abschlägige Antwort erhalten. Die Frau wollte nicht. Auch die Frau Kuhn wollte nicht. Die Frauen! die Frauen! Auch hier scheinen die Frauen zu regieren. — Ich war zu meinem Kollegen eingeladen; wir waren sehr vergnügt. Ich gewann die alten Leute. Sie erboten sich beide, die Frau Kuhn zu bestimmen. Sie hielten Wort, und die Sache war richtig."

„10. Nov. Einweihungs- und Einsetzungstag. Um 11 Uhr fanden sich schon Zuhörer, sowie Schulkinder ein. Nachher kamen die Schullehrer der Pfarrei, später kamen die Herren Fabrikanten, Pfarrer, Kreissekretär ꝛc. Die Kinder sangen ein Lied. Herr Schulinspektor Follenius (aus St. Johann) hielt eine Einweihungs- und dann eine Einsetzungsrede. Nach der Feier gings zum Schmause; Herr Vopelius hatte die Herren eingeladen. Dann ging ich mit Fink auf die Schnappbach (naher bayrischer Grenzort). Hier war Tanz, und wenn der Tag für mich nicht so feierlich gewesen wäre, so würde ich auch ein Tänzchen gemacht haben; so aber widerstand ich der Lockung, ging nach Hause, speiste zum ersten Male in meinem Kosthause und legte mich ins Bett, denkend an Schauern, überhaupt an die angenehme Vergangenheit."

„11. Nov. Erster Schultag. Aussicht auf viel Arbeit. Eine rohe, unwissende Jugend, 107 Köpfe stark."

„12. Nov. Konferenz. Fürchterliches Wetter, sibirisches Schneien, und wir gingen doch nach Saarbrücken."

„13. Nov. Zweiter Schultag. Es bessert sich schon etwas. Erste Privatstunde bei Herrn R."

„15. Nov. Erste Leiche."

„17. Nov. Wieder viel Arbeit in der Schule. Privatstunde bei dem Sohne des Herrn V."

„20. Nov. Undank ist der Welt Lohn, dafür, daß ich die verdorbenen Buben ziehe, schimpfen die Leute über mich. — Der Schullehrer muß Engelsgeduld und eine Rhinozeroshaut haben; jene, damit er sich weder in der Schule noch sonst wo übereilt und bei Unrecht ruhig bleibt; diese, damit alles Schimpfen und Drohen von derselben abprallt. Die Kinder sind übrigens, während sie unter meinen Augen sind, ruhig; und es wird schon gut gehen. An Herrn Pfarrer und Herrn Vopelius habe ich gute Stützen."

„25. Nov. In Saarbrücken ein Bett gesteigert."

„5. Dez. Erste französische Stunde bei Lemmes."

„27. Dez. Nachmittags mit Eberhardt (Schichtmeister), Westermann (Kaufmann) und Spitznas (Beamter) auf Bickelmannshaus — Geigen geholt. Musik gemacht. Dann nach der Schnappbach — ich war zu ausgelassen."

Die beiden eben genannten Männer, Lemmes und Eberhardt, hatten in der Folge den entscheidendsten Einfluß auf Kolb. Lemmes war damals Lehrer an der höhern Töchterschule in Saarbrücken. Kolb machte an bestimmten Tagen den zweistündigen Weg dorthin, um mit einigen andern jungen Männern Französisch zu treiben. Er wolle nicht bloß lehren, er wollte auch stets lernen und hat dies bis zu seinem Ende fortgesetzt. Lemmes übernahm später in Sulzbach eine kleine Familienschule, dann eine erweiterte Anstalt in Saarbrücken und hat auf die christliche Entwickelung unsers Kolb den nachhaltigsten Einfluß gehabt.*)

„4. Jan. 36. Erster Schultag im neuen Jahre — ziemlich träge angefangen. Ich bin begierig, wie ichs fortsetzen werde."

„29. Jan. Heute Abend hatten sich die Repräsentanten so wie der Herr Pfarrer bei Herrn Eberhardt versammelt. Ich wurde verklagt, ich schlüge die Kinder so sehr -- Rupfen am Kopf — die Schule abbrechen. Undankbares Amt und undankbares Volk!"

„22. März. Examen. Herr Pfarrer sprach sich aus, daß dasselbe gut ausgefallen sei. Sogar die Repräsentanten drückten mir ihre Zufriedenheit aus. Wäre aber das Examen schlecht ausgefallen, was würde es dann gegeben haben! — — Der ganze Sommer ist unter beständigem Taumel vergangen. Kein Brief an die Eltern, an Freunde. O Mensch, dein Leichtsinn und deine Trägheit! — Innerlich froh bin ich eigentlich nie. Fester Vorsatz, dieses Tagebuch regelmäßig fortzusetzen, an meine Eltern und Freunde zu schreiben und ein Kassabuch zu führen."

„1. Febr. 37. Ein wahrer Satanstag für mich. Zwei große Schüler strafen müssen, keine Privatstunde gehalten; über meine Verhältnisse nachgedacht; alles angefahren. Zufällig fällt mir dies Buch in die Hände, und ich schreibe die Frage: Kann ich denn nie zu einem ruhigen Leben gelangen?"

„20. Dez. Ich blättere in meinem Tagebuche und muß doch noch einmal etwas hineinschreiben. Wie manchen Vorsatz finde ich ausgesprochen, und gerade, wenn er ausgesprochen ist, wird sich alles so fügen, daß ich denselben nicht halte. Ich habe seit einiger Zeit eine gewisse Scheu, einen Vorsatz auszusprechen. —

---

*) Während wir dies schreiben (22. I. 84), liegt dieser ausgezeichnete Lehrer und ausgereifte Christ seit gestern auf der Totenbahre, 74½ Jahr und einige Tage alt. Einen Tag vor seinem Tode sagte er noch im Hinblick auf seine abnehmenden Kräfte: „Ich muß mich jetzt ganz auf meine Schule beschränken." Gestern will er bereits seinen Nachmittagsunterricht beginnen, fühlt sich plötzlich übel, geht aus der Klasse in sein Zimmer, fällt um und ist tot — ein schneller, seliger Tod, auf den er sich längst vorbereitet hatte — ein Greis an Jahren und Erfahrung, ein Mann, wo es galt zu bekennen, ein Jüngling an geistiger Frische, der an allem auf dem Gebiete der Schule, der Kirche, des Vaterlandes noch den thätigsten Anteil nahm, ein Kind an Gemüt. Er war von Anfang an ein treuer Freund und fleißiger Leser des „Ev. Schulbl." Er ist so recht eigentlich „stehend" gestorben.

Wie ich jetzt lebe? Im ganzen ruhiger, als ich mich seit fünf Jahren erinnere. Ich versehe regelmäßig meine Geschäfte. Dann habe ich in manchen Punkten einen festen Entschluß gefaßt, und das ist gut. — Es ist nichts unserer Ruhe zuträglicher, als daß wir unsere ganze Lage scharf ins Auge fassen und mit uns selbst einig werden, — uns nicht von jedem Winde umwenden lassen. — Äußerste Sparsamkeit und äußerste Strenge gegen mich selbst." — —

Diese Auszüge mögen genügen. Man sieht, wie viel es in dem eifrigen jungen Lehrer innerlich hin und her wogt. Er steht eben noch in der eigenen Kraft und kennt und sucht darum auch die Hülfe noch nicht da, wo sie allein zu finden ist. Aber es wird auch bei ihm gelten: „Immer mehr Selbstgericht, dann kommst du immer mehr zum Licht", denn St. Augustinus wird recht behalten, wenn er sagt: „Unser Herz ist unruhig, bis es ruhet in dir, o Gott."

2. Hausstand und erweiterter Beruf.

Am 3. Mai 1838 gründete Kolb einen eigenen Hausstand, indem er sich mit Johannette Siegwart zu Schnappbach verehlichte. Damit mehrten sich auch seine Lebensbeziehungen sowie seine Verpflichtungen und Arbeiten. Mehrere Jahre nahm er einige junge Kaufleute in Kost, fast alle Geschwister waren längere oder kürzere Zeit in seinem Hause, wie auch sein jüngster Bruder Heinrich seine Vorbildung zum Lehrer durch ihn erhielt. Da war es ihm denn erwünscht, daß in den Familien der Fabrikanten des Ortes sich das Bedürfnis nach Privatunterricht mehrte und damit für ihn Gelegenheit zu besonderm Verdienst sich bot, um so mehr, da bald nach einander eine ganze Reihe von Kindern dem Hause erblühte, ohne daß man zugleich hätte sagen können: „die Räume wachsen, es dehnt sich das Haus." Aber der Fleiß, die Sparsamkeit und Dienstfertigkeit wußte doch vieles möglich zu machen, wobei indes die Schule selbst immer der Schwerpunkt von Kolbs ganzer Thätigkeit blieb. „So weit meine Erinnerung zurück reicht," schreibt der älteste Sohn, „steht mein Vater vor mir als ein Mann der Schule, der fast nur in der Schule und für die Schule im weitern Sinne des Wortes lebte. Von morgens 7 Uhr bis 11 Uhr war er durch regelmäßigen Unterricht so ernst in Anspruch genommen, daß nicht einmal die Pause während des Abgehens der Kinder ihn in das nur einige Schritte entfernte Wohnhaus führte, und kaum waren die einzelnen Klassen um 11 Uhr entlassen, so begann die weitere Thätigkeit sowohl an den zur Strafe nachsitzenden als auch an den durch Privatunterricht in den Schulaufgaben oder in andern dem engern Schulgebiete nicht angehörenden Fächern, wie Rechnen, Mathematik, Schönschreiben, Aufsätzen, Französisch rc. weiter auszubildenden Schülern. So bekamen wir kleinen Kinder den Vater nach dem Morgenkaffee, der stets die ganze Familie vereinigen mußte und dem eine kurze Morgenandacht mit Lesen eines Bibelabschnittes vorherging, nicht zu Gesichte, bis das Mittagsessen auf dem Tische stand, wozu wir ihn oft noch beson-

ders rufen mußten. Von 1 Uhr bis 3 Uhr folgte wiederum der regelmäßige Unterricht und nach demselben abermals Privatstunden bis 4 Uhr und länger, so daß der Nachmittagskaffee nicht zur bestimmten Zeit wie die andern Mahlzeiten von ihm genommen wurde, sondern oft auf ihn wartete."

„Die spätern Nachmittagsstunden waren in den frühesten Zeiten der körperlichen Thätigkeit gewidmet, indem er oft größere Gänge in die Umgegend machte, meist aber im Garten oder auf Acker und Wiese für die damals den Haushalt besonders stützende Ackerwirtschaft, worauf sich ein großer Teil der Einnahme der Stelle gründete, da mehrere Morgen Wiesen und Ackerland derselben zugewiesen waren, oder sich in der Baumschule, die er mit eifrigem Interesse pflegte, beschäftigte. Zu allen diesen Arbeiten und Gängen nahm er uns Kinder gern mit und hielt uns zu allen Hülfleistungen an. Er zeigte und erklärte, hier ein Blümchen, eine Grasart, dort lehrte er uns die einzelnen Waldvögel unterscheiden nach Gesang oder Gefieder, unterrichtete auch im Pfropfen und Okulieren, lehrte uns die Handhabung des Rechens, der Hacke, der Sense, und alles nicht, wie man es sonst häufig findet, bloß korrigierend oder tadelnd an dem, was man etwa schlecht machte, sondern systematisch, bei allem mit den Anfangsgründen, Körperstellung, Bewegung der Hände und der Glieder überhaupt beginnend. Diese Stunden waren für uns, wenn auch unsere Kräfte dabei nicht geschont wurden und der Hauptzweck dabei nicht die Anweisung, sondern die Leistung selbst war, die angenehmsten des Tages. In den Abendstunden fanden sich gern Nachbarn oder die Kollegen des Dorfes und der nächsten Umgegend zu einem Plauderstündchen ein, wo bei einer kräftigen Pfeife Tabak ernste und heitere Gegenstände besprochen wurden. An manchen Abenden warteten ein oder mehrere junge Bergleute, die am Tage unter der Erde gearbeitet hatten, auf ihn, wenn er zum Nachtessen nach Hause kam, und dann begann wieder ein energischer Unterricht, um Lücken aus der Schulzeit auszufüllen und im Rechnen, Schreiben oder Aufsatz dieselben weiter zu bilden, damit sie zur Steigerschule sich die nötigen Vorkenntnisse aneigneten; oder ein junger Handelsbeflissener wollte seine Hand im Schönschreiben und seinen Kopf im Briefstil weiter üben." Alles, was er lehrte, verstand er gründlich und ruhete nicht, bis er den Gegenstand vollständig beherrschte; so schrieb er auch bis zu Ende eine musterhafte, sich immer gleich bleibende Hand.

Bis zum Jahre 1866 hielt er sonntäglich in außerkirchlichen Stunden auch noch die Bergschule, welche jeder junge Bergmann bis zum 20. Jahre besuchen mußte. Im übrigen war ihm der Sonntag immer der Tag des Herrn und derselbe ausnahmslos dem Besuche des Gottesdienstes gewidmet, welcher in den Jahren, so lange Sulzbach noch in Dudweiler eingepfarrt war, immer einen halben Tag in Anspruch nahm, abwechselnd vor- oder nachmittags.

In den spätern Jahren, als die Kinderschar sich mehrte, die Erträgnisse des Gehalts und der Ackerwirtschaft nicht mehr zum Haushalte ausreichten, füllten die

ihm willkommenen, von den Familien begehrten Privatstunden seine ganze schulfreie Zeit aus, und da er abends von 5—7 Uhr noch in verschiedenen Häusern Klavierunterricht erteilte, so mußte er es sich sehr sauer werden lassen, ohne jedoch dabei die häufige abendliche Inanspruchnahme aus der Gemeinde lästig zu finden. Er hatte vielmehr dabei immer noch Zeit, jedermann zu Diensten zu stehen und hier eine Bittschrift, dort einen Brief nach Amerika, oder eine Militär-Reklamation als Gefälligkeit für seine Sulzbacher zu fertigen, denn nie ließ er sich dergleichen Dienste bezahlen. Da er bei seiner Dienstfertigkeit auch sehr verschwiegen war, so kamen schlichte Leute in den größten wie kleinsten Sorgen und Verlegenheiten gern zu ihm, und da er auch in gleichem Maße sich das Vertrauen der wenigen reichen Fabrikherren zu erwerben gewußt hatte — wir nennen hier nur als Namen von gutem Klang und weithin bekannt Vopelius, Appolt-Röchling (jetzt Till) und Wagner —, so diente er vielfach als Vermittler zwischen den damals schärfer abgegrenzten Klassen, und man übertrug ihm mancherlei Ehrenämter in der politischen Gemeinde wie in der Kirchenrepräsentation.

Seine Vorbereitung zum täglichen Unterricht geschah freilich auf Kosten der spätesten Abend- und Nachtstunden, und er betrieb sie mit großem Ernst und Gewissenhaftigkeit. Die schulfreien Nachmittage hielt er sich auch von Privatstunden frei und belastete sich lieber noch mehr mit denselben für andere Tage, um an diesen Nachmittagen mancherlei geschäftlichen Gängen und den Verpflichtungen seiner Nebenämter nachzukommen, besonders später aber auch, um den ihm lieb und wert gewordenen freien Konferenzen ganz und voll angehören zu können.

3. Innerer Standpunkt und christliche Liebesthätigkeit.

In den Jahren vor seiner Verheiratung und noch in den ersten Jahren nachher war Kolb ein lebensfroher Mann, der gern den weltlichen Vergnügungen huldigte und sich gern in froher Gesellschaft bewegte, wenn er auch in der Wahl seines Umgangs vorsichtig war und ein gewisser Lebensernst nicht fehlte. Dann trat aber eine völlige Wandlung bei ihm ein. Die stille Sehnsucht seines Herzens nach einem Frieden, den ihm der treueste Pflichteifer und die Anerkennung der Menschen nicht geben konnte, machte ihn bald auf einen Mann in Sulzbach aufmerksam, der anders war als andere Leute. Es war dies der schon erwähnte Schichtmeister Eberhardt, eine tief angelegte, freilich zugleich auch besonders mystische Natur. Eberhardt war es, der unsern Kolb eigentlich zu dem Worte Gottes und in dasselbe führte, und durch den er, was Sünde und Gnade ist, verstehen und die letztere ergreifen lernte. Kolb machte es dabei wie Paulus: er fuhr bald zu und besprach sich nicht weiter mit Fleisch und Blut. Die heilige Schrift wurde und blieb ihm von da an sein unerschütterliches Fundament, gegen welches ihm alle menschlichen Meinungen nichts galten. So hat er in den ersten Jahren mit Eberhardt die ganze Bibel durchgelesen; aber sein nüchterner gesunder

Sinn ließ ihn auch gar bald manche bedenkliche spiritistische Eigentümlichkeiten in der Schriftauffassung seines Freundes erkennen, und dies führte ihn seiner ganzen Natur gemäß zu einem gründlichen selbständigen, wir möchten sagen mathematisch genauen Forschen in der Schrift, der er sich immer mehr gehorsam und ganz unterordnete, ohne seinem Freunde irgendwie in das trügerische Dunkel seiner Spekulationen zu folgen. Selbstredend konnte bei einem so thatkräftigen und schneidigen Charakter, wie Kolb war, im Anfange eine gewisse Gesetzlichkeit und besondere Strenge nicht ausbleiben, die aber mit den Jahren sich zu dem eigentlichen evangelischen Standpunkte, wenn auch unter manchen schweren Kämpfen, verklärte. „So weit meine Erinnerung zurückreicht," schreibt der älteste Sohn, „kenne ich den Vater nur als den entschieden bibelgläubigen und nun sein und der Seinigen Seelenheil ernstlich bestrebten Christen, welcher er bis an seinen Tod geblieben ist. Ich unterscheide jedoch zwei Perioden, wie dieses entschiedene Glaubensleben sich äußerte und wirkte. — In der ersten Periode, welche wohl ohne scharfe Grenze bis nach seinem 50. Lebensjahre sich ausdehnte und also die ganze Zeit umfaßt, welche ich im Elternhause und in seiner Nähe verlebte, überwog der Ernst und eine gewisse Strenge seiner Geistesrichtung. Ihm lag sein Glaube gar sehr am Herzen, so daß er meinte, nie genug denselben im Leben und Wirken bethätigen, auch ihn nicht fest genug bekennen zu können, freilich ohne jede Ostentation, die seinem ganzen Wesen unmöglich war, wohl aber in allen Lagen mit der ganzen Entschiedenheit seines Charakters, so daß er vielen Anfechtungen von außen und innen sich aussetzen mußte, wenn gleich die Aufrichtigkeit seines Wollens von niemand verkannt werden konnte," und wenn es ihm auch im geheimen den Namen eines Pietisten eintrug, so minderte das nichts an der ihm gezollten Achtung. „Da er es aber auch für seine Pflicht hielt, seine Familie vor allem auf diesen Weg des entschiedenen Bibelglaubens zu führen und ihr Leben danach, so viel er konnte, zu gestalten, so äußerte sich seine Vaterliebe zumeist in Strenge und Ernst, wenn gleich wir Kinder, sobald wir Verständnis für die Motive seines Handelns bekamen, die tiefe volle Vaterliebe durchleuchten sahen. Sein innigster Wunsch war es gewesen, daß ich, sein ältester Sohn, Geistlicher werden sollte, und es war schwer für ihn, daß trotz all der Sorgen und vieler Arbeit, welche meine Schulbildung erforderte, sein Plan an meinen Neigungen so wie an meinen Anlagen scheiterte. Ebenso gern hätte er gesehen, daß der zweite Sohn Lehrer werden möchte, und auch da mußte er dieselbe für ihn bittere Erfahrung machen, daß dessen Beruf ein ganz anderer wurde." (Der älteste Sohn wurde Maschinentechniker und Fabrikant, der zweite widmete sich dem Geschäft der Glashütten, der dritte wurde Mathematikus.) Schließlich war der Vater auch mit diesem Wege seines Gottes zufrieden und konnte sich seiner Söhne nur von Herzen freuen.

Als die Kinder größer wurden und nach und nach dem Einflusse der väterlichen Erziehung fern gerückt waren, Kolb auch manche trübe Erfahrung hinter sich

hatte, wurde er in seinen Anschauungen so wie in seinen Ansprüchen milder und befriedigter, und weil auch die äußern Verhältnisse sich besser gestalteten und er nicht mehr so sehr mit Nahrungssorgen zu kämpfen hatte, nicht mehr von früh bis spät in der Zeit außer seiner Schule sich mit Privatstunden abzuplagen brauchte, sich auch ein eigenes Haus bauen und darin ein gemütlicheres Heim schaffen konnte, so zeigte er auch den Kindern gegenüber mehr seine Lebensfreudigkeit und Zufriedenheit.

Seine Enkel kannten in der Folge nur den zärtlich liebenden Großvater, der freilich ernst mit ihnen redete, wenn es galt ihre Unarten zu rügen und zu strafen, aber dem kindlichen Frohsinn gern nachgab und sich selbst daran erfreute. Je größer die Familie aber wurde, um so mehr trug er sie in seinem liebenden Herzen und vergaß auch des Kleinsten nicht, wenn er täglich in seinem Gebet alle seine Lieben der treuen Obhut Gottes ans Herz legte. — Er war eben in seinem Hause ein rechter Patriarch. Alles ging unter seinen Augen seinen stillen, bescheidenen, einfachen und sparsamen Gang, ohne viel Schelten, Zanken oder stärkere Zuchtmittel. Das größte Vergnügen war ihm, wenn er Sonntags recht viele von seinen Kindern und Enkeln um sich versammelt sah und er an einem freien Nachmittage oder in den Ferien das eine oder andere seiner Kinder in ihrem Heim besuchen konnte. Sonstige Vergnügungen kannte er gar nicht. Von so manchen schweren Kämpfen, die eine so markige, klar sehende und willensstarke Natur, wie Kolb es war, durchzumachen hatte, ließ er kaum je und dann eine Andeutung fallen. Lag er oft gebrochen und gebeugt im Kämmerlein vor seinem Gott, so stand er dann wiederum um so fester und getroster und in großer Ruhe vor Menschen und in seiner Arbeit da. Er war ein starker Tabaksraucher, welchen Genuß er sich mit 20 Jahren angewöhnt hatte. Selbstredend prüfte er auch dies vor seinem Gott, ob es nicht gegen die Gewissenhaftigkeit oder wohl gar sündlich sei. Da er aber körperlichen Nachteil dabei fand, wenn er das Rauchen*) mied, so fand er die innere Freiheit, weiter zu rauchen und behielt daheim die hausväterliche Pfeife bei. Bier trank er, so zu sagen, gar nicht, jedoch gern ein Glas guten Wein, gab aber in allem seinen Kindern das Vorbild größter Mäßigkeit und Regelmäßigkeit, außerdem aber auch der Bedürfnislosigkeit und besonders in Kleidern bei Sauberkeit und Ordnung großer Anspruchslosigkeit. Er eiferte in Haus und Schule gern gegen die Moden und deren Ausartungen, gegen Wirtshaustreiben, Tanzen, Theater und dergleichen Lustbarkeiten.

Es konnte nicht fehlen, daß Kolb auch außerhalb seiner Familie und Schule dem Reiche Gottes und dessen Ausbreitung zu dienen bemüht war. So hielt er

*) Wir erinnern hier als Nichtraucher an den frommen geistlichen Liederdichter Grafen von Pfeil, der ein Loblied auf den Tabak gemacht hat, dessen Anfang lautet: „Sonn' und Mond hat sich verkrochen, und die Nacht ist angebrochen ꝛc." Also ein Gegensatz gegen die bekannte Schrift: „Die Rauchhexe".

lange Jahre an einzelnen Abenden abwechselnd in befreundeten Familien des Ortes eine Bibelstunde, nicht im Predigtton — hohles Pathos war ihm in den Tod verhaßt — sondern in einfachen knappen Bemerkungen, wobei er es gern sah und förderte, daß auch die andern Männer sich aussprachen. An der lange Zeit hindurch in Sulzbach, Neunkirchen und Saarbrücken abwechselnden monatlichen Bibelversammlung nahm er regen und thätigen Anteil, so wie auch an der seit Jahren bestehenden Quartalversammlung von Bibelfreunden in Neunkirchen. Der bekannte sel. Pfarrer Rein in Baden sagte einst: „Das Evangelium ist durch und durch Gemeinschaftssache.“ Das war unserm Kolb aus der Seele gesprochen. In einer Konferenz äußerte er einmal folgendes: „Ich kann nach meiner Erfahrung wohl bezeugen, daß die Betrachtung und Besprechung des Wortes Gottes in der Gemeinschaft mich im Verständnis weiter gefördert hat, als das alleinige Betrachten im Kämmerlein. Ich habe z. B. den Römerbrief sehr oft im Kämmerlein mit Flehen um den heil. Geist durchgelesen, reiflich durchdacht, ja einmal als Krankenwärter in einer Nacht durchgebetet: aber das rechte Verständnis ist mir erst aufgegangen, da ich ihn mit Gläubigen in der Gemeinschaft durchforschte. Wir wollen doch ja festhalten an der Verheißung: Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen.*) — Von besonderm Wert dürfte die nachfolgende Charakteristik sein, welche der gelehrte Freund, der an den Konferenz-Besprechungen teil nahm und den wir noch einige Male anführen werden, von Kolbs Stellung zur heiligen Schrift uns mit folgenden Worten giebt:

„Die Art, wie Kolb die heilige Schrift benutzte, war mir bemerkenswert. Als sie ihm, nach einer Zeit der geistlichen Dürre, anfing ein Buch des Lebens zu werden, war er gewohnt, mit einem mystisch gerichteten Kreise von Freunden gemeinschaftlich sie zu besprechen. Das eigene Heil war es, was man in diesen Versammlungen allein suchte. Und dieser Charakter der Benutzung der Schrift ist von Kolb treu festgehalten worden. Man kann das wohl etwas eng nennen,

*) Merkwürdigerweise hat er damit, ohne es zu wissen, fast in gleichen Worten dasselbe gesagt, was sein weithin bekannter Namensvetter, der sel. Schulmeister in Daggersheim Immanuel Gottlieb Kolb (vergl. dessen Lebensabriß nebst Betrachtungen und Briefen, Stuttgart, Hasselbrinksche Buchh. 960 Seiten stark) einst folgendermaßen äußerte: „Das Christentum ist keine Einsiedelei, sondern eine Gemeinschaftssache. Der Gemeinschaftssegen ist ein besonderer, weil unter einer lebendigen Gemeine betende Hörer sind. Und um dieser willen teilt sich der heilige Geist auf eine besondere Weise mit; denn der Heiland sagt: Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen. Darum soll man nicht denken, daß jedes für sich allein sich belehren könne. Es ist auch ein großer Unterschied zwischen einem schriftlichen und mündlichen Vortrag. Letzterem ist eigentlich der Vorzug zu geben.“ — Obiges Buch, J. G. Kolbs Betrachtungen, hat auch in unserer Rheinprovinz so viel Freunde gefunden, daß z. B. ganze Kisten voll davon ins Wupperthal gegangen sind.

und es giebt ja auch andere, ergänzende Methoden der Beschäftigung mit der Schrift. Aber die eben beschriebene Art behütet leichter vor Zerstreuung. Die dunkeln Partien des eignen Herzens vom Worte Gottes erleuchten zu lassen, alle Weisungen und Mahnungen darauf hin zu betrachten, daß man seine tägliche Stellung zum Herrn daran abmißt, ist vielleicht nicht gerade das erste Moment der Wissenschaft, aber gewiß das erste Stück der praktischen Frömmigkeit. Und dies war die Art Kolbs. Nachdem er über die Grundlagen seines Heils ein für allemal zur Gewißheit gekommen war, suchte er mit steter Treue die täglichen Aufgaben im Verkehr mit dem Herrn und den Menschen, die ihm auf die Seele gelegt waren, zu lösen, schmerzlich bekümmert über die Verfehlungen, die er wahrnahm und die uns auch die Reife des Alters nicht zu ersparen vermag. Dabei eben war die Schrift seines Fußes Leuchte."

„Im Verlauf des Lebens, eines auch auf mancherlei Wissen gerichteten Lebens, wuchs er auch in der Betrachtung der Schrift. Wenn einem Laien noch nicht die verschiedenen Gebiete des Wissens sich gesondert haben, wenn ihm die Methoden der Forschung, die Gründe des Glaubens noch unbekannt sind oder ihm durcheinander laufen, dann ist ihm die Schrift leicht ein Autoritätsbuch für alles, was in derselben gestreift wird. Er kann das Religiöse nicht isolieren. Etwas derart brachte Kolb mit, aber es milderte sich allmählich, und er fand es nicht zu schwer, auf manche überlieferte historische oder prophetische Deutung von Einzelheiten zu verzichten, wenn er sah, daß das Religiöse dabei nicht zu Schaden kam. Wenn freilich die Scheidung der Elemente in der Bibel noch weiter ging, wenn in seiner Gegenwart nach der Weise der neueren Theologie aus dem Worte wieder so zu sagen, „die Wurzel gezogen wurde," dann fühlte er sich in zu dünner Luft. Es war nichts für ihn; aber er nahm es nicht übel. Seiner Sache gewiß, erinnerte er an die alte Verabredung, daß die Freiheit des Wortes in dem Freundeskreise nicht dazu bestimmt sei, daß einer den andern zu seiner Ansicht herüberzuziehen suche. Jeder werde sich das daraus entnehmen, was zu seinem Wesen stimme. Und so blieb der Friede ungestört, und die Engigkeit des Blicks wurde doch auch verhütet. Und seine alte praktische Energie drang immer durch. Wenn wir um die Schrift versammelt uns zuweilen in gelehrte oder geistreiche Nebenpfade verirrten, dann bemerkte er uns, was ihm für sein Gemüt oder für seine Aufgabe als Lehrer das betreffende Wort wert sei, welche Schwierigkeit ihm bei seinem Alter noch die Befolgung dieses oder jenes Wortes bereite oder welche Hülfe auf der Reise durch das Leben ihm dieser oder jener Spruch gewähre. Wenn ihm in dieser Richtung eine genauere oder lebhaftere Übersetzung einer Stelle, oder ein Beleg aus der Kirchengeschichte zu Hülfe kam, so konnte er sich ungemein erfreuen." —

Die Gastfreundschaft, die bei den in Kolbs Hause stattfindenden Versammlungen sich entwickelte, war wirklich eine großartige, wie auch alle Arbeiter fürs

Reich Gottes, Reiseprediger, Kolporteure und Kollektanten bei ihm immer eine offene Thür und gastliche Aufnahme fanden, mit Ausnahme solcher, die in sektiererischer Weise thätig waren; diese wurden von ihm als einem treuen Sohn seiner evangelischen Kirche scharf und kurz abgewiesen, und wenn in der Gemeinde sich keine sektiererischen Absonderungen fanden, so war es mit Kolbs Verdienst. Die Kirche war ihm eine heilige Ordnung Gottes, aber zugleich war er, um mit Dr. Barth in Kalw zu reden, der Meinung, daß nicht allein durch die eigentlichen Kirchenfenster das göttliche Licht in das Leben fällt, und förderte darum ein gesundes freies Vereinswesen. Kolb war ein eifriger Freund der Heidenmission und die Seele des Missionskränzchens, das sich in seinem Hause zur Arbeit versammelte, während er aus Missionsblättern vorlas oder erzählte. Auch die Kinder schlossen sich gerne an, um zuzuhören. Wie viele kleine tropfenweis zusammenfließende Gaben hat er nicht nach Barmen geleitet, die schließlich doch zu einem ansehnlichen Bächlein wurden, und wie viele Missions- und Sonntagsblätter verbreitet! Ja in seiner Schule hatte er bei vielen Kindern ein solches Interesse für die Mission zu wecken gewußt, daß sie häufig die Groschen oder Pfennige, welche sie bei Gelegenheit der Kirmes von Eltern oder Verwandten erhielten, statt sie für Leckereien auszugeben, ihrem Lehrer brachten und schweigend für die Mission auf seinen Schultisch legten. Ein besonderer Genuß war es immer, wenn Kolb als Mitvorstand des Synodal-Missionsvereins am Missionsfeste in der freien Nachversammlung das Wort ergriff — auf bestimmte und dringliche Aufforderung, denn nur daraufhin that er es — und in klarer markiger Sprache packende Geschichten oder Erlebnisse erzählte! Da war alles Ohr, alles lauschte. Wahrlich, für einen solchen Mann und Lehrer gilt das Wort: „Viel Segen aus einer Quelle“ oder jener arabische Spruch: „Der göttlichen Gnaden Mehrer sind die Lehrer.“

So lange Sulzbach noch keinen besondern Geistlichen hatte, lag auf dem Hauptlehrer die Verpflichtung einer mehrfachen Vertretung desselben. Vor den Kommuniontagen legte er eine Liste auf, in welcher jeder sich anmeldende Kommunikant eingezeichnet wurde und die er dann am Festmorgen dem Pfarrer im Kirchdorfe Dudweiler einreichte. Auch das Einkassieren des Beichtgeldes war damals damit noch verbunden. Die Wochenandachten, welche in der Advents- und Fastenzeit in Sulzbach stattfanden, wurden bei Verhinderung des Geistlichen vom Lehrer gehalten. War ein Kranker dem Sterben nahe, so wurde Lehrer Kolb gerufen, um mit ihm zu beten und die Angehörigen zu trösten, und gar oft hat er dabei dem Tode ins Angesicht gesehen. Bei seinen Krankenbesuchen in den letzten Jahren pflegte er mit den Kranken sehr wenig zu sprechen, wie er überhaupt und in allem weit mehr ein Mann der That als des Wortes war. „Ich grüße sie herzlich,“ sagte er, „bete mit ihnen und für sie, segne sie und gehe dann still weg.“ Einem betrübten Vater, dem sein erwachsenes erstgeborenes Kind gestorben war, sagte er: „Ja, sehen Sie, der Herr macht sein Erstgeburtsrecht

geltend. Aber seien Sie auch fest versichert, wenn einmal die ersten Tage des Schmerzes vorüber sind, so kommt Friede in Ihr Herz." — Als später Sulzbach einen Geistlichen und mit der Zeit eine Kirche erhielt, ließ er sich die Pflege des Gottesdienstes, besonders des Gesanges sehr angelegen sein, und wenn er, unterstützt durch den in der Musik und namentlich der Kirchenmusik ausgezeichneten Pfarrer König, mehr als gewöhnliche Leistungen darin aufzuweisen hatte, waren die Sulzbacher darauf auch nicht wenig stolz und ehrten ihn auch deshalb. Es war aber auch etwas wirklich Himmlisches, wenn seine gut und feingeschulten Kinder alte herrliche ein- und mehrstimmige Lieder anstimmten, und mancher Laie ahnte wohl nicht, welch' große Mühe und Sorgfalt des Lehrers dies zustande gebracht hatte. Lange Jahre war Kolb unentgeltlich Kantor und später Organist, bis bei dem Anwachsen der Gemeinde und den dazu reichlicher bereitgestellten Mitteln ihm in den letzten acht Jahren ein Organistengehalt fast aufgedrungen wurde. Auch seiner Höflichkeit gegen jedermann, auch den Geringsten, muß hier gedacht werden, weil dieselbe früher in Sulzbach leider gar nicht geübt würde. Er führte aber seinen Grundsatz, jedermann im Dorfe auf der Straße zu grüßen, konsequent durch und hat durch dieses Beispiel es dahin gebracht, daß ihm niemand ohne die gleiche Ehrenbezeugung begegnete und auch darin die etwas rauhen Lebensformen der alten Sulzbacher sich mit der Zeit sehr abschliffen. Bei seinen Schülern hielt er natürlich strenge darauf, daß sie diese Höflichkeit ausübten.

Der alte Klaus Harms sagt in seiner Lebensbeschreibung: „Auf mein Amt habe ich alles bezogen, was ich erlebte, meinem Amte alles nutzbar gemacht." Galt dies Wort schon früher bei unserm Kolb für sein Schulamt, so erst um so mehr, als er mit seinem Herzen voll und ganz im Worte Gottes gewurzelt war. Die Schule war nichts bloß seine liebste Arbeitsstätte, sie war ihm zugleich eine Heimat und ein Heiligtum. Welch' feine Ordnung in allen Dingen! Kolb war wirklich ein Schulmeister, ein Meister der Schule. Auf einen leisen Wink vollzog sich vieles ohne Wort. Kamen die Schüler vor Beginn des Unterrichts, so saß, auch wenn der Lehrer nicht da war, jeder sogleich an seiner Stelle und vor seinem Buche, auch kein Lispeln hörte man in Stunden, wo nichts zu sprechen war; es kam fast nicht vor, daß ein Schüler im Unterricht sich umgesehen hätte; Papier, Obstreste oder dergleichen Dinge lagen nie auf dem Boden, es fiel keinem Kinde ein, auf den Stubenboden zu speien, ja Kolb gewöhnte sie auch, ihre körperlichen Bedürfnisse der Zeit nach in rechter Weise zu regeln. Er war ein geborener Dirigent. Sich im Quantum des Unterrichtsstoffes beschränken, was aber gelehrt und gelernt wird, zum festen Eigentum des Schülers machen, im Technischen es zur vollen Fertigkeit und Sicherheit bringen, das hielt er bei allem fest. Hier ließen sich viele seiner kurzen Notizen über unterrichtliche Gegenstände anführen, wenn es der Raum gestattete. „Wenn meine Buben auch nicht so viel wissen, als in manchen Nachbarschulen," äußerte er einmal, „eins

haben sie aber gelernt, nämlich gehorchen; ich bin hier bekannt als furchtbar grob in der Schule, so daß man den Kindern schon im voraus Angst macht: warte nur, wenn du mal zu Herrn Kolb kommst, der lehrt dich folgen! Ja, ich bin streng, oft hart gegen meine Schüler, aber ich finde später Anerkennung und Belohnung dafür, denn ich darf sagen, daß von den Buben, die ich in der Schule hatte, noch kein einziger während seiner Militärzeit wegen Ungehorsam bestraft worden ist. Ich frage sie immer, wenn sie in Urlaub kommen oder entlassen werden, und oft darf ich hören: Herr Kolb, das Gehorchen fällt mir gar nicht schwer; das habe ich bei Ihnen in der Schule gelernt." — Er, der wegen Körperschwäche selbst nicht zum Militär war genommen worden, hatte eine große Freude, wenn die frühern Schüler, die „unter die Preußen" mußten, bei der Heimkehr sogleich zu ihrem alten Lehrer kamen, wie auch darüber, daß später zwei seiner Söhne und zwei Schwiegersöhne des Königs Rock trugen, ja der älteste Sohn drei Feldzüge mitmachte. „Der Lehrer vergißt so leicht," sagte er einst in einer Bibelbesprechung der freien Konferenz, daß er in der Arbeit des Herrn steht. Es kommt einem treuen Diener nicht darauf an, wo er steht. Ich weiß, ich habe meine bestimmten Aufgaben, sie sind mir aufgetragen, und wenn ich die nicht thue, so bin ich treulos und schuldig, aber der Herr kann dann schon einen andern finden." Darum hat sich Kolb auch nie auf eine andere Stelle gemeldet, und als man ihn einmal nach Saarbrücken, ein anderes Mal nach Trier berufen wollte, es abgelehnt. Er wußte: hier stehe ich auf Befehl meines Gottes; das gab ihm Ruhe und Freudigkeit. Nie hörte man ihn über zu viel Arbeit klagen; nie sich über andere beklagen, wie manches er auch von dieser Seite zu leiden gehabt hatte; nie ihn murren oder Gottes Wege tadeln. Der Lehrerstand war ihm ein Ehrenstand, und „die Lehre Gottes, unsers Heilandes — nach Pauli Ermahnung an Titus — zu zieren in allen Stücken" ein heiliger Beruf. Die Arbeit an sich selbst blieb ihm die wichtigste sein Lebenlang.

4. Der Musik- und Naturfreund.

Sehr wichtig war unserm Kolb von früh auf die Pflege der Musik, für welche er nicht wenig Anlagen und sehr viel Liebe hatte. Wie er sich früh schon darin ausbildete und das Klavier- und Geigenspiel erlernte, so wie später in Sulzbach Musikunterricht erteilte, ist schon erwähnt worden. Dankbar gedachte er des gründlich methodischen Unterrichts, der im Seminar zu Neuwied darin erteilt worden war. In Sulzbach kam er in einen Kreis eifriger Musikfreunde, unter denen besonders der fromme und sinnige Fabrikherr Appolt, auch als bedeutender Chemiker*) bekannt, hervortrat, und viele Jahre hindurch wurden dort die Meisterwerke klassischer Tonkunst im Streichquartett mit weiterer Instrumentalbesetzung

*) Er erfand eine neue Art Koksöfen, die in Deutschland, Frankreich und Belgien vielfach eingeführt wurden und seinen Namen führen.

geübt. Da es dabei meist an Spielern der weniger beliebten Instrumente fehlte, so machte sich Kolb ans Studium des Cellos, der Flöte, der Klarinette, um je nach Bedürfnis auszuhelfen, ohne aber viel Gewicht darauf zu legen. Am meisten und liebsten spielte er immer Klavier und konnte mit eiserner Konsequenz monatelang täglich dieselben Fingerübungen durchspielen, ein und dasselbe schwierige Musikstück monatelang täglich üben, bis er es ohne Anstoß und Fehler aus dem Kopfe zu produzieren vermochte; er verwandte dazu nie die Tagesstunden, sondern immer nur die späten Abendstunden, und dann war ihm das Spiel Erholung und Genuß.

In den Jahren, in welchen er durch Klavierunterricht täglich mehrere Stunden ausfüllen mußte, rührte er zu Hause keine Taste an, und erst später, als diese Privatstunden nicht mehr notwendig waren, kehrte er wieder mit derselben Ausdauer zur Übung auf dem Klavier zurück.

Gesungen hat er zum Klavier nie, auch nie für sich allein gesungen, wie so mancher darin einen Ausdruck seiner frohen Stimmung sucht und findet; er sang nur in seiner Schule, in der Kirche und in den Übungen mit den Kollegen. Wie er als Gesanglehrer viel geleistet hat, ist schon erwähnt worden; es ist ihm wirklich gelungen, den Sulzbachern Liebe zu schönem Gesang und musikalisches Gefühl beizubringen, was sich durch alle Lebensverhältnisse dort geltend macht. So lange er eine gemischte Oberklasse hatte, sangen seine Schüler selbst drei- und vierstimmige Lieder, auch Psalmen, in musterhafter Weise. Seinen eigenen Kindern konnte er wenig Musikunterricht geben, weil ihm dazu gerade in den Jahren, in welchen dies hätte geschehen müssen, seiner vielen Privatstunden wegen die Zeit fehlte, und so waren dieselben, wenn er einige wenige Unterrichtsstunden in den Anfangsgründen ihnen hatte geben können, auf sich selbst angewiesen, und die meisten haben kein Instrument spielen lernen. Kolb hatte einen herrlichen Tenor. Auffallend aber war es, daß er seit Jahren in Lehrerkreisen gar nicht mehr mitsang.

„Können ihre Kinder viele Melodien im Gesangbuche singen?“ fragte ihn einmal ein Pfarrer. „Meine Schüler können fast alle Melodien des Gesangbuchs singen,“ erwiderte er, „denn wenn das Kirchenjahr anfängt, so singen wir zuerst alle Adventslieder nach und nach durch, und so gehts fort das ganze Jahr hindurch; auf diese Weise lernen meine Kinder mit leichter Mühe die meisten Melodien; mir genügen die paar vorgeschriebenen Melodien nicht.“ So war der Gesang bei ihm nicht bloß ein Unterrichtsfach, er gehörte zum Leben, gleichsam zur Luft und Atmosphäre der Schule, und das wiederholte Zurückkehren zu denselben Stoffen mehrere Jahre hindurch sicherte den Besitz. Gerade so hielt er es auch mit dem Bibellesen*) bei den Morgenandachten in der Schule. „Wie

*) Er las nach dem Werderschen Bibelkalender von Straube und gab zu Anfang des Kirchenjahrs jedem seiner Schüler ein Exemplar desselben.

herzlich dankbar bin ich," sagte er, „daß ich das noch thun darf; aber es erfordert ja auch so wenig Zeit, in fünf bis zehn Minuten ist's abgemacht, und ich denke, die Schule hat keinen Schaden dabei." Auf diese Weise befestigte er auch eine knapp bemessene Zahl von Psalmen im Gedächtnis seiner Schüler, indem er bei der Morgenandacht immer einen Psalm mit hersagen ließ.

Das Orgelspiel hat er nach langjähriger Unterbrechung wieder aufgenommen, als Sulzbach in seiner Kirche eine Orgel bekam; es war ihm da ein Genuß, sich der Übung auf diesem herrlichen Instrument mit ganzer Liebe und Kraft hingeben zu können. Wie er früher viele Mozartsche Sonaten auswendig gelernt hatte und in sauberm Spiel z. B. als ein Lieblingsstück die „Klosterglocken" produzierte, so fing er, als er Organist wurde, an, Choräle auswendig zu lernen. „Das giebt Ruhe auf der Orgelbank," pflegte er zu sagen, „auch einige Präludien von Rink muß man auswendig können."

Mit der Liebe zur Musik ging bei ihm die Liebe zur Natur Hand in Hand. Kolb war ein rechter Naturfreund. Schon als Knabe konnte er, wenn er vom Unterricht aus dem Nachbarorte an spätem Abend zurück kehrte, sich so recht in den gestirnten Himmel versenken. Auf dem Seminar war ihm die Naturkunde ein Lieblingsfach. Wenn ihn das große Weltall oder der Ausblick von einem hohe Berge zu stiller oder lauter Bewunderung hinriß, so war ihm das nicht genug, er hatte auch das Bedürfnis, das einzelne und einzelnste zu erforschen. Ebenso war er ein großer Freund der Pflanzenwelt und hatte sich darin wertvolle Kenntnisse angeeignet. Kaum war er in Sulzbach angestellt, so fing er auch bald schon mit mehreren Damen der Fabrikantenfamilien auf deren Wunsch das Botanisieren an. Und später, mit wie manchem jungen Lehrer ist der ältere Mann zum Pflanzensuchen ausgegangen, um den Sinn dafür zu wecken und einem Anfänger förderlich zu sein! Angeregt durch die Steinkohlenversteinerungen der Gegend, machte er auch geognostische Studien, diese besonders mit seinem Kollegen und Freunde Angerminde in Dudweiler. Nicht bloß sammelte er schöne Schieferabdrücke, die etwa auf seinem Tische ausgelegt waren, sondern stets waren auch seine Fenster mit sorgsam gepflegten Blumentöpfen geziert, so daß auf diese Weise Linnés scientia amabilis in seinen nächsten Räumen immer vertreten war, wie er auch diesen Sinn für Blumenzucht in mehreren seiner Kinder weckte. Von seiner Baumschule ist früher schon die Rede gewesen. Einst okulierte er mit dem Kollegen Wölflinger aus Dudweiler, diesen in dieser Kunst unterrichtend, in einem Nachmittage 400 Apfelbäumchen, welche alle gerieten, eins ausgenommen; und noch am letzten Sonntage seines Lebens gedachte er in Gegenwart des Schreibers dieser Skizze der Freundlichkeit Gottes, daß sein Garten ihm vom Frühjahr bis in den späten Herbst hinein das ganze Jahr hindurch mit „edlem Obst" versorgt habe. Das Erhabenste und Erhebendste bot ihm aber immer der gestirnte Himmel. Er ergötzte sich dergestalt an der Pracht der Sterne, daß er öfter in kalten, hellen

Winternächten die Mutter samt den Kindern vor die Hausthür führte und sie auf die Schönheiten der Sternbilder aufmerksam machte. Er kannte jedes Sternbild und wurde nicht müde, andern die einzelnen beschreiben und suchen zu helfen. Trat eine Mond- oder Sonnenfinsternis ein, so suchte er sowohl seine eigenen wie auch seine Schulkinder zur Beobachtung derselben anzuhalten. Stundenlang konnte er die Erscheinung eines Kometen beobachten, „und ich erinnere mich," schreibt der älteste Sohn, „daß er mich und meinen zweiten Bruder, als ich erst wenige Jahre alt war, mitten in der Nacht geweckt hat, um einen damals prächtig im Zenith stehenden Kometen zu beschauen." Auch in sein Tagebuch nahm er mitunter Notizen hierüber auf. So unterm 24. Febr. 1881: „Venus, Jupiter, Saturn bilden beinahe ein gleichseitiges Dreieck, und weil in ihrer Nähe keine helleren Sterne sind, so ist ihr Anblick überaus glänzend und prächtig."

Saturn * * Venus } Schöne Konstellation
Mond ☾ * Jupiter } am 2. März."

Desgleichen am 30. Juni 1881: „Komet prächtig gegen 12 Uhr. Länge des Schweifes 15°

Bär * * Polarstern * Kassiopeia

•⟵ Komet.

Ein hoher Genuß überhaupt, namentlich auch ein hoher Naturgenuß waren ihm größere Reisen, wenn dieselben ihm auch seltener möglich wurden, als er wohl gewünscht hätte. So lange seine alte Mutter noch lebte, trieb ihn sein Herz jährlich zu derselben und gern nahm er auch seine Söhne, wohl auch eine Tochter, ja zuletzt auch wohl Enkel mit. Aber außerdem war es ihm doch auch vergönnt, sich je und dann in Gottes reicher Welt frei umzusehen. Sorgenlos zog er dann seine Straße, und es hieß dann auch bei ihm in Bezug auf die zurückgelassene Familie: „er läßt Gott walten, der sie kann erhalten." „Ich befehle," sagte er wohl, „Haus und Familie dem Herrn und bin dann getrost." Begeistert erzählte er uns einst in unserer pädagogischen Konferenz, welche Fernsichten und Eindrücke ihm von einer Höhe in der Nähe von Bonn aus über den Rhein und seine Ufer geworden waren. Unvergeßlich bleibt auch dem Schreiber dieser Skizze eine Reise, die er mit Kolb und zwei andern Freunden durch den südlichen Schwarzwald machte, wobei wir freilich eine Nacht auf dem Feldberge in einer der „Hütten" nur ein Streu zu unserm Lager und einen Balken zum Kopfkissen hatten, ein andermal in großen Betten schliefen, die in weiten Schränken angebracht sind, was alles nur den Humor vermehrte. Natur und Kunst, alles interessierte uns auf diesem seltenen Fleckchen Erde aufs höchste. In Königsfeld wurde es bei einem Gemeindefeste unserm Kolb wichtig, daß die Brüderkirche in ihrer Litanei auch ein Gebet für die Mohammedaner habe, nämlich die Worte: „Ach, daß doch auch Ismael vor dir leben möchte!" Ein anderer Freund schreibt: „Auf einer

Reise mit Kolb im Jahr 1865 über Frankfurt und Marburg nach dem Siegerlande wurde auch in Frankenberg übernachtet. Nachdem am folgenden Morgen die Zeche bezahlt war, bemerkte Kolb: „Ehe wir aus dem Stübchen gehen, wollen wir dem freundlichen Wirte auch noch einen Segen fürs Haus zurücklassen" — kniete in unserm Stübchen nieder und empfahl das Haus dem treuen Hüter Israels." Seine energische Vertiefung in die heil. Schrift," bemerkt der ihn hochschätzende Dr. W. Hollenberg, „war keinerlei Hindernis für ihn, sich auch allerlei andern Studien mit Eifer hinzugeben. Im Gegenteil, er gehörte zu den kenntnisreichsten und strebsamsten Lehrern der Gegend, was auch die Kollegen wußten. Er bedauerte es tief,*) daß, wie er dafür hielt, manche jüngere Lehrer, nachdem sie einen vielleicht vollständigern Seminarunterricht genossen hätten, viel weniger, als es ehemals Sitte gewesen, an ihrer Weiterbildung arbeiteten. Besonders war ihm Geschichte und Heimatskunde, so wie Naturbeschreibung und Physik lieb geworden. Dabei hatte er sich, wie es nicht überall gelingt, die kindliche Freude an der Natur, an Wald und Feld unversehrt erhalten. Diese Freude und nicht bloß die pflichtmäßige Sorge für die Gesundheit drängte ihn größere anstrengende Wanderungen zu unternehmen, die er dann auch den Freunden lebhaft empfahl, während er das bloße Spazierengehen humoristisch herabzusetzen suchte. Ebenso eifrig wie jene Studien betrieb er die Fächer, die mit der Pädagogik näher zusammenhängen. Ganz gut bewandert war er in den Grundgedanken der Psychologie und Ethik, und die Verbindungsfäden von hier zur Pädagogik konnte er wohl ziehen. Dadurch blieb auch sein Schuldienst vor Mechanismus bewahrt. Leider ist auch in der neuern Pädagogik die Psychologie noch recht phrasenhaft allgemein geblieben. Namentlich fühlte das ein Mann wie Kolb, der seine eigene Seele kritisch zu beobachten gewöhnt war. Und wenn sich Kolb der neuern Herbart-Zillerschen Schule, der er in methodischer Hinsicht manches verdankte, nicht mit größerer Hingebung anschloß, so lag das daran, daß diese Schule mit der schulwissenschaftlichen Behandlung des Christentums bis jetzt noch so wenig Glück gehabt hat." —

Wie viel kann doch in einem Leben fertig gebracht werden, das seine Tage und Stunden weislich dazu anwendet, etwas Reelles zur eigenen Förderung wie zum Besten anderer zu sein und zu thun und dabei nicht in verschwommener Weise unbestimmt in die Breite, sondern auf beschränktem Raum in die Tiefe zu wirken bestrebt ist! Da gilt das Urteil, daß die Zeit nicht kurz ist. So war es auch

*) Wir fragten uns öfter: wird auch unsere freie „Dudweiler Lehrerkonferenz" auf den Aussterbe-Etat zu setzen sein, da aus der großen Zahl der jüngern Lehrer kaum einer sich anschloß? Oder hätte Schiller auch hier recht, wenn er sagt: „War es immer wie jetzt, ich kann das Geschlecht nicht begreifen: nur das Alter ist jung, und die Jugend ist alt" — ? Noch in den letzten Tagen seines Lebens beschäftigte den kranken Kolb die Zukunft und das Gedeihen unserer freien Konferenzen. Br.

mit Kolbs Lektüre. Er wählte sorgfältig, las dann aber auch gründlich. Als ihm einmal bemerkt wurde, er könne doch unmöglich das alles lesen: Zeitung, Ev. Schulblatt, Missions- und Sonntagsblätter, Daheim, die ausgewählten Bücher eines Lesezirkels rc., sagte er mit freundlicher Miene: „Ich überschlage kein Blatt, ich lese alles, was mir ins Haus kommt." Einen treuern sorgfältigern Leser hat Dörpfelds Ev. Schulblatt wohl kaum gehabt, als Kolb vom ersten Erscheinen desselben an war. „Ein solches Blatt," pflegte er zu sagen, „muß man nicht mit andern Kollegen gemeinsam halten, das muß man für sich allein haben." Der Standpunkt dieses Blattes und seines Herausgebers war so recht der seinige. Sich mit nahe wohnenden Kollegen in diesem Sinn und Geist einig zu wissen, war ihm eine große Freude. Um nur der bereits Entschlafenen hier zu gedenken, nennen wir außer dem seltenen Lemmes den ängstlich gewissenhaften strebsamen Lehrer Fink den Jüngern in Sulzbach und den reich begabten tiefsinnigen Lehrer Schneider*) in Neunkirchen. Darum waren unserm Kolb auch unsere regelmäßigen freien Konferenzen so sehr ans Herz gewachsen, daß er nur bei absoluter Verhinderung eine versäumte; ein Wetter, das ihn hätte abhalten können, gab es überhaupt gar nicht. Die fünf stattlichen Bände der gesammelten Protokolle enthalten viele wertvolle Äußerungen aus seinem Munde wie die Skizzen kleiner freier Vorträge. Wir gedenken daraus wie aus seinen eigenen Notizen zu Nutz und Frommen der Leser unsers Schulblattes aphoristisch gelegentlich einiges in demselben folgen zu lassen, überzeugt, daß solche Brocken von dem Tische eines an Schulerfahrung Reichen mehr bieten als etwa der sorgfältig gearbeitete Vortrag eines jungen noch unerfahrenen Theoretikers.

Nie hat Kolb etwas für das Schulblatt oder sonst für die Öffentlichkeit geschrieben, und doch war das, was er in Konferenzen und sonst sprach, oft geradezu druckreif. Wie kam das? Wir glauben, die nächste Ursache war seine große Bescheidenheit und Schlichtheit; er glaubte immer, das, was er sage, könne ein anderer ebenso gut oder besser sagen. Daneben hatte er auch ohnehin so viel Amtliches und Außeramtliches zu schreiben, daß er es damit genug sein ließ. Endlich möchten wir auch glauben, daß nach dem alten Spruch „littera scripta manet" die große Verantwortlichkeit jedes öffentlichen und gedruckten Wortes ihm stets so sehr gegenwärtig war und daß ihn auch dies davon abhielt. Er liebte die Tiefe, alles Oberflächliche lag ihm fern; er wußte, wer zu viel sagt, sagt nichts. Sein Stil war ungemein knapp, mitunter fast telegraphisch. Fing aber jemand mit ihm über einen wichtigen Gegenstand zu disputieren an und wußte er seinen Gegner auf falscher Fährte, so ließ er ihn nicht los, bis er ihn überzeugt oder sich selbst überzeugt hatte, daß der andere nicht zu belehren sei; ja in früheren Zeiten war er dabei nicht frei von einer gewissen Schärfe und

*) Siehe dessen Lebensabriß Ev. Schulbl. 1871, S. 392 u. ff.

Schneide, welche andern als verletzende Heftigkeit erscheinen konnte. „Ich habe," schreibt sein noch lebender ältester Freund, „eine Dame gekannt, welche Verstand und Witz besaß und sehr belesen war, so daß sie in Disputationen auch mit vielen Männern fertig wurde, aber mit Kolb hat sie nie angefangen, sie fürchtete die Hammerschläge seiner Logik." Er war nicht immer wortkarg, aber knapp und kurz. „Jeden Satz, den ich schreibe, habe ich vorher mehreremal durchdacht," äußerte er einmal. Das ist ja wohl in einer Zeit, in welcher so sehr die Phrase herrscht und die Welt einem großen Konversationssaale gleicht, wo der eine so wenig auf das Wort des andern achtet und sein eigenes kaum versteht, eine seltene Tugend, zumal für einen Lehrer. Alles Geräusch und Lautwerden und unberufen an die Oberfläche und den öffentlichen Markt treten, war dem demütigen Christen zuwider, so daß man an Paskals Wort erinnert wurde: „Ich begehre Gutes zu thun, aber ich begehre nicht Geräusch zu machen, weil das Gute ohne Geräusch geschehen kann, und Geräusch noch nicht Gutes ist."

Als 1853 in der Synode Saarbrücken eine Generalkirchenvisitation abgehalten wurde, fand auch eine große Lehrerkonferenz statt, worin über den religiösen Lehrstoff der Stiehl-Raumerschen Regulative verhandelt wurde. Der Präses, Gen.-Sup. Schmidtborn, forderte auf, sich darüber zu äußern. Da hatte Kolb den Mut, laut zu erklären: „Es ist zu viel, was darin vom Lehrer gefordert wird." Der gewissenhafte, jede Aufgabe genau nehmende Mann dachte dabei gewiß auch daran, daß die Regulative verlangen, der Stoff solle völliges Eigentum der Schüler werden, ja sie sollen den Inhalt, so zu sagen, an sich selbst erleben!! Freilich wies der Präses mit den Worten „was die Behörde vorgeschrieben, das müsse auch geleistet werden" jede Kritik der Regulative ab, und er konnte auch wohl nicht anders, aber ein weiteres freies Aussprechen war damit auch unmöglich gemacht. Es war übrigens eine eigentümliche Zeit: während die Regulative didaktisch manche Blöße boten, mußten sie doch andrerseits in unsern Kreisen, selbst öffentlich in den Blättern, nach ihrem positiv-christlichen Inhalte, den ein falscher Liberalismus beseitigen wollte, verteidigt werden, und konnte dies mit gutem Gewissen geschehen. In dieser Beziehung schreibt Kolb in seinen Notizen: „Würden die Regulative in irgend einer Weise außer Kraft gesetzt, so wäre dies einer der schwersten Schläge, welche das Schulwesen treffen könnten, weil es einer Preisgebung der heilsamsten Principien gleichkommen würde."

5. Politisches.

Wir sind in manchem der Zeit vorausgeeilt, um den Faden nicht zu unterbrechen, und müssen wieder zurückgreifen, um Kolbs Stellung zur Politik und zu dem öffentlichen Leben zu charakterisieren. Kolb war seinem innersten Wesen nach durch und durch monarchisch und einen gerechten und milden Absolutismus hätte er fast jeder andern Regierungsform vorgezogen. Mit ganzer Liebe und

Verehrung hing er an seinem Königshause, an Preußen und dem deutschen Vaterlande. Wie schwer und innerlich er darum in den „tollen" Jahren 1848—49 und in der Konfliktszeit 1859—62 an allem teil nahm, ist begreiflich. Auch in Sulzbach machte sich 1848 der Freiheitsschwindel geltend, kehrte die Verhältnisse um und brachte den Schlamm der Bevölkerung auf die Oberfläche. Die schlechtesten Elemente, einige Branntweinshelden, terrorisierten die Einwohnerschaft. Zum Schutze gegen die Freischaren, welche in der nahen Pfalz ihr Wesen trieben, wurde eine Bürgerwehr errichtet, an welcher sich auch Kolb als Gemeiner beteiligte. Bei einer Sonntagsparade gab es eine Revolte; einige Krakehler wollten ihrem Kommandanten, dem damaligen Ehrenbürgermeister Wagner, einem höchst wohldenkenden Fabrikanten, zu Leibe. Da zeigte Kolb, daß ihm das Wort zu Gebote stand, das die Menge zu bestimmen vermag, und hauptsächlich durch seine Vermittelung wurden die erhitzten Köpfe beruhigt. Wenige Tage nachher kam preußische Einquartierung, und so wurde den schlechten Elementen Einhalt geboten, während bei der weitern Auflösung der Ordnung aller Dinge in der Pfalz Kolbs Verwandte von Schnappbach bei ihm ihre Wertsachen in Sicherheit zu bringen suchten. Als Parteiführer nun aber sich auszuzeichnen, lag ihm ganz fern. Von einem hochgestellten Beamten und Freunde wurde ihm öfter vorgehalten, warum er nicht in ihre Gesellschaft komme; als guter Patriot und gewandter und begabter Redner könne er gewiß manches Gute wirken, besonders gegen die heutigen Liberalen. „Lieber Freund," erwiderte er, „ich würde Euch in kurzer Zeit Eure Gesellschaft gründlich verderben, daß Ihr froh wäret, wenn ihr mich wieder hinaus hättet. Was **ich** rede, gefällt Euch nicht, und was **Ihr** redet, daran habe ich keinen Gefallen. Wollen wir gute Freunde bleiben, so ists besser, ich bleibe aus Eurer Gesellschaft; bekehren kann ich Euch ja doch nicht, und dazu fühle ich gar kein Bedürfnis" — und in Parenthese setzte er, als er dies einem Freunde erzählte, hinzu: „Der Lehrer gehört nicht dorthin, und es wäre für manchen Kollegen besser, er bliebe des Abends daheim. Er sparte dann nicht allein seine sauer verdienten Groschen, sondern er ersparte sich auch manchen Ärger. Der Lehrer darf nicht vergessen, daß so viele Leute in der Gemeinde auf ihn acht haben; wie wird ihm ohnedies schon in vielen Stücken in der Schule vor seinen Kindern der Mund gestopft!" —

Am 29. Juni 1848 sandten die Lehrer des Kreises eine Verwahrung gegen die unbeschränkte Lehr- und Lernfreiheit an den Saarbrücker Abgeordneten Sello nach Berlin, die derselbe der Nationalversammlung übergab. Nachdem vorher Kreis-Konferenzen stattgefunden hatten, in denen die Lehrer ihre Wünsche zum Ausdruck brachten, wurde am 6., 7. und 8. Sept. 1848 in Koblenz eine Provinzial-Konferenz von seiten der Regierung anberaumt. Zum Vertreter der hiesigen Lehrerschaft wurde von derselben dazu Kolb gewählt, welcher sodann am 3. Oktbr. in Saarbrücken vor einer Versammlung der Lehrer über die Verhand-

lungen zu Koblenz Bericht erstattete. Kolbs Standpunkt in Bezug auf Schulverwaltung und -Regierung war und blieb der von Dörpfeld vertretene der Mitbeteiligung aller einschlägigen beteiligten Faktoren; eine völlige Trennung der Schule von der Kirche lag ihm fern. Am 21. Okt. versammelten sich in Dudweiler 11 Lehrer zu einer Vorbesprechung über Konstituierung eines Lehrervereins. Es wurde beschlossen, sich alle 14 Tage zu versammeln und über amtliche Sachen zu sprechen. Später wurde der ganze Kreis in sieben Lehrervereine geteilt. Vorsitzender des siebenten (des Dudweiler) war Kolb. Zugleich wurde ein Kreisausschuß gewählt, dessen Präses ebenfalls Kolb wurde. Dieser Ausschuß sollte die Interessen des Lehrerstandes bei den zusammentretenden Kammern vertreten. Das große Vertrauen, das Kolb jedermann einflößte, obwohl er sich als treuen Preußen und konservativen Deutschen offen bekannte, bewirkte, daß er schon für die erste Wahl der Abgeordneten zum Wahlmann gewählt wurde, wie seitdem auch immer wieder. So hatte er denn auch am 27. Juli 1849 im Theater zu Saarlouis die Wahl der drei Abgeordneten für die zweite Kammer mitzubestimmen.

Die einzelnen Konferenzkreise, in denen beide Konfessionen vereinigt waren, lösten sich später bei ruhigern Verhältnissen wieder auf. Aus demjenigen zu Dudweiler aber bildete sich sodann die schon mehr erwähnte freie evangelische Lehrerkonferenz, welche sich an den Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde Rheinland-Westfalens anschloß und in ihrer Thätigkeit aus dessen Jahresberichten wohl hinlänglich bekannt ist. In der Dudweiler Konferenz wurde auch die Bildung einer Saarbrücker Privat-Lehrerwitwenkasse beschlossen, welche jedoch erst nach vielen Verhandlungen mit den hohen Behörden einige Jahre später definitiv sich konstituieren konnte und bei einer beschränkten Anzahl Mitglieder gegenwärtig c. 33000 Mark Fonds besitzt. Kolb war von Anfang an bis zu seinem Tode Präses derselben.

Als 1864 der Schleswigsche Krieg ausbrach, mußte auch Kolbs ältester Sohn mit marschieren. Derselbe wurde nach dem Sturm von Düppel bereits tot gesagt, überstand aber die harten Strapazen des Winterfeldzuges und die vielen Gefechte glücklich. Gern teilte der Vater in vertraulichen Kreisen den Inhalt der auf den Schlachtfeldern geschriebenen Briefe des Sohnes mit. Ergreifend war es, wie die wackern Krieger vor Beginn einer Schlacht noch zum Feldgottesdienste vereinigt waren, während bereits in ihrer Nähe eine große Grube gegraben war, welche bald nachher die Toten aufnehmen sollte. Auch den schweren Feldzug 1866 machte der älteste Sohn abermals mit, während der zweite sich schon ein Jahr vorher in Baltimore in Amerika eine neue Heimat gesucht hatte.

Als im Jahr 1870 bereits am 15. Juli der Krieg Frankreichs gegen Preußen gewiß war, gingen natürlich hier an der nächsten Grenze der streitenden Völker die Wellen der Aufregung gar hoch. In Kolbs Tagebuche lesen wir: „16. Juli. In der Nacht wurden die Bergleute ausgelohnt und entlassen. Das

Eisenbahnmaterial weggebracht. Morgens ritten die Ulanen von Saarbrücken hier durch zum Rhein. Große Bestürzung und Ungewißheit. Nachmittags 4 Uhr der Aufruf des Königs durch die Schelle bekannt gemacht."

Auch Kolbs ältester Sohn mußte seine Fabrik in Beckingen und seine junge Frau verlassen und sich wieder unter die Fahnen stellen. Ebenso die beiden Schwiegersöhne Kolbs. „Große Betrübnis der beiden Frauen", lesen wir in Kolbs Tagebuche. Dann heißt es weiter: „17. Juli. Morgens kamen die Ulanen wieder zurück, um die Grenze zu besetzen. Keine Posten, keine Zeitungen, keine Eisenbahnzüge für andere als Militärpersonen. Viele Gerüchte: Franzosen hätten Luxemburg besetzt, seien an der Grenze und wollten einfallen. Rußland und England hätten an Frankreich den Krieg erklärt. In Paris sei Revolution."

„2. Aug. Morgens 11 Uhr griffen die Franzosen unsere Vierziger bei Saarbrücken an; ein erbitterter Kampf. Unser Friedrich (dritter Sohn) kam abends vom Gymnasium nicht nach Hause. Große Unruhe hier in Sulzbach. Abends Patrouillen der Brandenburger Kürassiere. Gespräche: Tadel, daß Saarbrücken zu schwach besetzt sei. Andere meinen, das sei eine List, um den Feind heranzulocken. Jeder will darüber ein Urteil haben!!"

„6. Aug. Da unser General Kamecke die Franzosen bei Spichern angegriffen, so mußte unsere Einquartierung nach kaum eingenommenen Mittagessen rasch wieder fort zum Kampfe. Wie leid that es ihnen, daß sie nicht wenigstens eine Nacht im Bette schlafen konnten. — Frossard geschlagen; Saarbrücken befreit; große Freude."

„8. Aug. Ich fuhr nach Saarbrücken und ging zum Schlachtfeld, wurde aber auf den Berg selbst nicht zugelassen. Welch trauriger Anblick! Überall Blut, blutige Tücher, Uniformstücke, zerbrochene Waffen, Tornister, Helme; zerstampfte, von Kugeln zerwühlte Felder; tote Pferde, tote Soldaten, welche zu 60 und mehr in eine Grube beerdigt wurden; große Grabhügel, auf welchen Haufen Reiser lagen. Die Biwaks der Soldaten, welche kochten, aßen, putzten; vorbeiziehende Wagen mit Toten oder Verwundeten. Die sich unterhaltenden Soldaten- und Zuschauergruppen; die wunderbaren, meist übertriebenen Erzählungen. Dazwischen ein Transport französischer Gefangener von allen möglichen Waffengattungen in ihren abgetragenen zerlumpten Uniformen; die mitunter alten, magern, elenden Gestalten boten einen jämmerlichen Anblick. Witze der Soldaten: Ihr geht nach Berlin — wir nach Paris. Fort und fort der Strom auf der Straße nach Forbach: Kavallerie, Infanterie, Artillerie, Fuhrwerk, dazwischen hin und hersprengende Husaren. — In Saarbrücken di Unmasse von Verwundeten und Militär. Der Schmutz, der Mangel an Nahrung und Betten, an Ärzten und Pflegern. Alle Schulsäle, Gymnasium, Gewerbschule, Turnhalle voller Verwundeter."

„4. Okt. Mit Bruder Heinrich nach Courcelles: Lagerleben, leere Dörfer,

Schützengräben, Vorposten. — Die sechs über uns sausenden Granaten. Dom von Metz in der Ferne. Wagenpark 800 Stück. Militärzüge. Viehherden. Die schöne Hochebene. Louis (der Sohn) ist Sek.-Leutnant und Chef des Fuhrparks. Der Doktor giebt fleißig Bitteres und läßt keinen ins Lazarett. Die zwei großen Bettstellen sind Ehrenbetten für den Kompaniechef und die Gäste; die übrigen wickeln sich in eine Decke und schlafen auf dem Boden. Die Burschen (Landwehr) kochen, füttern die Pferde, eine Kuh, Schweine 2c. Der große Schrank ist Vorratskammer. Der Vicefeldwebel Oberküchenmeister; der Doktor requiriert Wein 2c. Im zweiten Stockwerk kampiert eine halbe Kompanie Soldaten. Von den Bewohnern des Dorfes ist niemand zurück geblieben als der kathol. Pastor, seine Köchin und eine arme Frau — —"

Kolb hatte die Freude, bald nachher seinen Sohn Louis auf einige Tage bei sich zu sehen, um der Taufe des Söhnchens beizuwohnen, das im großelterlichen Hause geboren war. Auch die Schwiegersöhne kehrten auf kurzen Urlaub zurück; einer derselben konnte ebenfalls bei der Geburt und Taufe seines Kindes zugegen sein, worüber der Großvater in Lob und Dank ausbricht mit den Worten: „Der Herr ist treu und führet alles herrlich hinaus. Ihm sei Ehre!"

„15. März 1871. Der Kaiser kehrt aus Frankreich zurück. In Saarbrücken wurde ihm von den Gemeinden der Rheinprovinz ein goldener Lorbeerkranz überreicht. Wir evang. Lehrer hatten uns mit den Schülern auf hiesigem Bahnhofe aufgestellt, und die vielen mit Fähnchen versehenen Kinder grüßten ihn mit jubelndem Hurra. Der Kaiser war äußerst freundlich und dankte sehr herzlich. Die kath. Lehrer waren nicht anwesend."

Zwischen diesen patriotischen Notizen kommen dann auch mancherlei andere aus der Familie, wie Verlobung von Töchtern, aus der Schule und dem Leben.

„7. März 1874. Als Zeuge vor dem Zuchtpolizeigerichte zu Saarbrücken erschienen. Zum ersten Male in meinem Leben vor einem Gericht. Nicht besonders erbaut."

„18. Okt. Mit meiner Schule aus dem Saale, in dem ich 40 Jahre unterrichtet habe, in den Saal des Lehrers B. ausgewandert.

„11. Nov. Ernennung zum Hauptlehrer der Knabenschulen."

„15. Jan. 1877. Auf dem Wege nach Dudweiler blühten Gänseblumen, Kreuzkraut."

„9. Mai 1877, 12 Uhr 20 M. fuhr der Kaiser von Metz kommend vorüber. Die sämtliche Schuljugend war mit Fahnen am Bahnhofe aufgestellt."

„11. Mai 1878. Hödel hat auf unsern Kaiser zweimal geschossen, ohne zu treffen. Gott erhalte den Kaiser! Losung*) des Tages: „Behüte mich, wie einen Augapfel im Auge! Beschirme mich unter dem Schatten deiner Flügel.""

*) der Brüdergemeine.

„24. Jan. 1879. Heute sind auf hiesigem Kirchhofe 14 Kinderleichen beerdigt worden (Diphtherie)." — —

6. Der Lebensabend.

Es war allmählich stiller geworden im Kolbschen Familienhause. Die drei Söhne auswärts, von den sieben Töchtern, welche in schlichter Weise zu allseitig geübten Gehülfinnen im Hause von der stillfleißigen Mutter erzogen worden, waren bereits fünf in Sulzbach und der Nachbarschaft verheiratet. Wie viel bewegte da das elterliche und großelterliche Herz! 28 Enkel wurden unserm Kolb geboren, sechs davon, so wie auch einen Schwiegersohn sah er ins Grab sinken. Er hat so die Zucht der Freuden und Leiden des Lebens sattsam erfahren. Wie er in aller Kreatur seines Gottes Herrlichkeit und in all seinen Führungen seines Gottes Treue erkannte, so tauchte er aus den schwersten verborgenen Anfechtungen, die grade dem höhern Alter so selten erspart bleiben, immer wieder durch die Gnade Gottes zu neuem Sieg und neuer Freude empor — ein Mann und ein Kind. Seine innere Thätigkeit, die hauspriesterliche, wurde eine immer eifrigere, aber stillere, zartere. „Ach, was hat er doch für jedes Kind so treu gebetet," sagte nach seinem Scheiden seine Witwe mit Thränen und Freude zugleich; „wie nannte er im Gebet jedes Kind mit Namen und trug alle ihre Not dem lieben Heilande so kindlich vor! Wie waren aller Blicke so andächtig auf ihn gerichtet, wenn er uns nach dem Bibelkalender aus der Bibel morgens, mittags und abends vorlas!" — „Aber," setzte sie gleich hinzu, „wir fühltens und fühlens, daß er einen Segen zurückgelassen hat." Doch greifen wir nicht vor, und sehen wir uns seinen Lebensabend noch nach verschiedenen Seiten an. Er wurde in den letzten Jahren immer mehr konzentrierter, auch an manchen nicht in seinem engern Kreise liegenden, wenn auch noch so guten und nützlichen Bestrebungen nahm er nicht mehr teil, um sich zu beschränken. Die Abendstunden verbrachte er nur im häuslichen Kreise. „Ich gehe abends niemals aus," sagte er noch im letzten Sommer beim Missionsfest in Neunkirchen, „darum darf ich auch an dem Mittagessen teilnehmen, das Geld dazu ist längst gespart." Aus dem Grunde gab er dann auch reichlich an Arme und Kollektanten. Er war sehr gewissenhaft mit der Zeit. „Durch Pünktlichkeit bei den Mahlzeiten," sagte er, „erhält man den Magen gesund, und das ist eine Hauptsache." War bei einem seiner Kinder irgend ein Familienfest wie z. B. Kindtaufe, so blieb er zum Mittagessen, wohl auch zum Kaffee, zu Abend war er aber regelmäßig wieder in seinem Hause, „so daß er und ich," sagte seine Frau, „dann stets ganz allein still den Abend zusammen saßen." So war es schon viele Jahre. Er aß dann sein einfaches, aber kräftiges Abendbrot, schlief gut und war den andern Morgen wohl und frisch zur Arbeit. — In einer unserer Konferenzen etwa zwei Monate vor seinem Tode hatte er den üblichen freien Vortrag (von etwa 10 Minuten) zu halten; was derselbe enthielt, sagt folgende von ihm selbst zum Protokoll gegebene Disposition.

„Das Alter.

1. Müdigkeit (Schwäche) in den Beinen, besonders in den Gelenken.
(Gegenmittel: Fleißiges angestrengtes Gehen. Spazieren wirkt nicht viel.)
2. Nach der Arbeit — während des Ausruhens — Neigung zum Schlaf.
(Gegenmittel: Zeitig zu Bett gehen, sieben Stunden Schlaf; nicht bis zur Erschöpfung arbeiten.)
3. Magenschwäche.
(Gegenmittel: Kräftige leicht verdauliche Speisen. Morgens ein weichgekochtes Ei. Gut gekaut, ist halb verdaut! Brotkruste einweichen. Guter Wein, mäßig aber regelmäßig. Was dem Kinde die Milch, ist dem Greise der Wein.)
4. Gedächtnisschwäche.
(Gegenmittel: Tägliche Übung, ein wenig, aber fest auswendig lernen.)
5. Ratschläge für jüngere Leute.
a) Tüchtige Fußtouren;
b) nicht bis zur Erschöpfung arbeiten; früh zu Bett, sieben Stunden schlafen;
c) Sorge für Erhaltung der Zähne, langsames Essen, gutes Kauen;
d) Mäßigkeit im Trinken;
e) regelmäßiges und festes Auswendiglernen."

Er selbst hatte alle diese Ratschläge erprobt und sich wohl dabei befunden. Die kleine aber stämmige Gestalt Kolbs war immer noch stramm in allen Bewegungen, in Tritt und Schritt; die Haltung war gerade, das Haar des schön geformten ovalen Hauptes wie des mäßigen Vollbartes zwar längst ergraut, das milde und kluge Auge hatte aber noch seine Kraft und Lebendigkeit bewahrt, die markigen Züge bekundeten Festigkeit und Entschiedenheit, der Blick Milde und Wohlwollen gegen jedermann. So gedachte der über die siebziger hinauf gerückte jugendliche Greis noch lange, wenn Gott ihm Leben und Gesundheit schenke, sein Amt voll und ganz fortzuführen. Es sollte nach Gottes Rat und Willen schnell anders kommen.

Manche besondere Freude war ihm in den letzten Jahren noch zu teil geworden. So durfte er auch noch bei Besuch seines zweiten Sohnes aus Amerika alle seine Kinder und fast alle Enkel einmal um sich versammeln. Es war das ein Familienfest, für welches er voll Lob und Dank gegen seinen Gott aufjauchzte. Am letzten Dezember 1882 schrieb er in sein Tagebuch: „Gottlob, mit allen den Meinigen das Jahr gesund beschlossen." — Zum Eintritt in sein 72. Lebensjahr schenkte ihm ein Freund die Schrift: „Erinnerungsblätter an Joh. G. Hoß, Institutsvorsteher in Kornthal." „Das habe ich mir für die Ferien aufbewahrt," sagte er, und noch einige Tage vor seinem Tode: „Ich habe das Buch in einem Zuge gelesen; wie hat's mich erquickt, aber auch beschämt und zum Nachdenken

gereizt! Es war doch eine treue Lehrerseele, dieser Hoß. Leider werden solche Lehrer immer seltener.“ Es war seine letzte Lektüre.

Die Herbstferien rückten heran. Der nach Kreuznach berufene hiesige Gymnasialdirektor Herr Lic. Dr. W. Hollenberg hatte seit Jahren in freier Weise an unserer Dudweiler Konferenz teil genommen, ebenso wie einzelne Pfarrer. Wie viel nach so manchen Seiten hin die Konferenz dem genannten gelehrten und liebenswürdigen Schulmanne verdankte, das fühlte wohl keiner tiefer als Kolb. Noch einmal versammelte man sich zu einer Abschiedskonferenz bei dem Scheidenden, bei der ungesucht die demütige und doch in der Wahrheit tief gegründete Persönlichkeit Kolbs offen und ganz zu Tage trat. Nach dem Schluß machte er, da der Bahnzug erst spät abging, mit Kollege Wölflinger noch einen fast dreistündigen Spaziergang die Saar hinab nach Gersweiler und zurück zum Bahnhof. „Wie ist die Luft an dem Wasser doch so erquickend,“ äußerte er öfter gegen den ihn begleitenden Freund, „und wie freundlich schaut mich so manches Blümchen an“ — und nun gings aus Pflanzen suchen. „Ists nicht besser so gewesen,“ bemerkte er später, „als wenn wir uns wieder gleich ins Zimmer gesetzt hätten? Ich fühle mich so gestärkt durch den Gang!“ — Es war der letzte, den der Freund mit ihm machen durfte.

Manches indes erinnerte ihn an den Schluß und das Ende. Wenige Wochen vorher war der langjährige Pfarrer König als Emeritus aus der Gemeinde geschieden, und Kolbs langjähriger Schulinspektor, Pfarrer Brandt in Dudweiler, zu Grabe getragen. Vor ihm aber stand ein naher wichtiger Erinnerungstag, nämlich der seines 50jährigen Amtsjubiläums. Er, der sich in ein immer strengeres Selbstgericht nahm und allem öffentlichen Prangen so abhold war, mußte sich doch sagen, daß dieser Gedenktag schwerlich still vorüber gehen werde, aber er hatte Furcht davor. Einem Freunde äußerte er scherzhaft ernst: „Wenn der Tag kommt, dann mache ich mich zeitig durch.“ Ob er etwa daran dachte, dann seine entfernten Verwandten zu besuchen, da ja der Tag in die Ferien fiel? Denn als sein alter Seminargenosse Schiffbauer*) ihn gegen Schluß der Herbstferien auf dem Bahnhofe traf und ihn daran erinnerte, daß sie beide nun bald ihr 50jähriges Dienstjubiläum feiern könnten, erwiderte er: „dann werde ich nicht hier, sondern in der Heimat sein.“

Das sollte sich in besonderm Sinne erfüllen. Da sich außer dem Orts- und Kirchengemeinderat auch die Lehrerschaft an dem beabsichtigten Feste beteiligen wollte, so beschloß man die eigentliche Jubiläumsfeier auf den 1. Nov. zu ver-

*) Nachträgl. Bem. Schiffbauer feierte wirklich im Herbst 1883 nach seinem Wunsche unter großer Beteiligung sein Jubiläum, ging aber auch schon fünf Monate nachher, im April 1884, heim. Er hatte noch besonders gewünscht, daß seiner als Kolbs Freundes in dieser Lebensskizze gedacht würde.

legen. Der Herr Landrat aber wollte am wirklichen Gedenktage in Begleitung anderer Autoritäten dem Jubilar den ihm überwiesenen Adler der Inhaber des Hohenzollernschen Hausordens mit der Zahl „50" überreichen. Es war dies Mittwoch den 10. Okt. Den Sonntag vorher hatte Kolb noch in aller Frische sein Kirchenamt versehen und mit den Seinigen an der Feier des heil. Abendmahls teil genommen. Dienstag, den 9. Okt., mit seinem ihn besuchenden jüngern Bruder von einem größern Gange durch den Wald zurückgekehrt, durchzuckte ihn plötzlich eine tiefe Erschütterung, so daß er sich nicht aufrecht halten konnte — es war ein Schlag, der wie sich bald zeigte, das Gehirn, die Sprachorgane, ja den ganzen Körper getroffen hatte. Noch hielt er sich und konnte auch am folgenden Tage die Ansprache des Herrn Landrat und die Dekoration entgegennehmen, nur mit dem Worte antwortend: „Ich danke für die Ehre!" Ja tags darauf fuhr er in Begleitung seines Bruders noch nach Beckingen zu seinem Sohne, in dessen Hause wie in der idyllischen Umgebung er sich so oft erfrischt hatte, kehrte aber schon am folgenden Tage, sich auch jetzt noch möglichst selbst bedienend, ohne Besserung zu fühlen nach Hause zurück. Die Kräfte sanken, innere Schmerzen nahmen zu, dennoch ließ der sterbende Mann es sich nicht nehmen, noch Sonntag darauf in die Kirche zu wanken, um wenigstens die ihm am besten bekannten liturgischen Gesänge zu begleiten und mit dem dreimaligen „Amen" zu schließen. Indes wurde ihm schmerzlich bewußt, daß er sich auf manche Wörter gar nicht mehr besinnen konnte. Da hörte die draußen beschäftigte Gattin ihn mit schwachen Kräften in der Stube auf und abgehend laut lesen. Verwundert tritt sie mit der Tochter ein. Der Kranke hatte gefunden, daß es mit dem mechanischen Sprechen nicht mehr recht gehen wolle, und um dagegen anzukämpfen, übte er sich in möglichst artikuliertem lautem Lesen, fühlte dabei auch weniger seine Schmerzen. Man hatte Mühe ihn zu überzeugen, daß er den am folgenden Morgen beginnenden Winterkursus nicht selber anfangen könne. „Er könne ja aber nicht einmal eine Entschuldigung für sich schreiben," äußerte er. Doch nahm er willig die vom Arzte verordnete Arzenei, wohl die erste in seinem Leben, denn schwach und angegriffen hatte er sich schon öfter gefühlt, krank war er aber noch nicht gewesen. Seine letzten am 10. Oktbr. mit zitternder Hand geschriebenen Worte waren: „Herr Landrat Freiherr v. Richthofen überreichte mir in Gegenwart der Herren Bürgermeister Woytt und Rektor Kniebe* den Adler der Inhaber des Hohenzollernschen Hausordens mit der Zahl 50." Bald mußte er sich bequemen aus dem Lehnsessel ins Bett zu gehen, und von treuer Sorgfalt umgeben, entschlief er im Frieden Donnerstag den 18. Okt.

*) Kolbs neuer Beringsschulinspektor Pfarrer Lichnock in Dudweiler, der auch der engern Konferenz angehört und ihm ein Freund war, fehlte ohne seine Schuld durch ein Versehen zu beiderseitigem Bedauern bei diesem festlichen Akte.

früh 9 Uhr, um nun ein ewiges himmlisches Jubiläum zu feiern. Die Teilnahme an seiner Begräbnisfeier Sonntag 21. Okt. war eine ganz außerordentlich zahlreiche und innige, hatte er doch in Sulzbach lange 48 Jahre hindurch an drei aufeinander folgenden Generationen mit seltener Treue und seltenem Erfolge gearbeitet. Manches ergraute Haupt wischte sich die Thränen aus den Augen. Der neue Geistliche der Gemeinde, Herr Pf. Wagner, hatte wohl das Rechte getroffen, wenn er seine warme Rede an den Text schloß 1 Mos. 12, 2: „Ich will dich segnen, und du sollst ein Segen sein," und feierlich ernst und schön wurden ihm, der so oft die Entschlafenen der Gemeinde mit an diese Stätte in Begleitung der Schuljugend hinausgesungen hatte, auch Lieder von dem Siegesfürsten über Tod und Grab angestimmt. Mit einem stillen „Auf Wiedersehen!" verließ gar mancher in Wehmut und Dankbarkeit die Gruft. Eine reife Frucht, ein vollendetes Tagewerk, so zu sagen mathematisch auch nach Zahl und Maß vollendet — so sagten wir uns. Daß die eifrigen Gönner und Freunde, die für den 1. Nov. gesammelt und gerüstet hatten, die reiche Ehrengabe an Geld und an kostbarem Gerät dankbar der trauernden Witwe in die Hände legten, war selbstredend. Mehr noch galten uns aber die zahlreichen Zeugnisse der Anerkennung, der Liebe und Verehrung, die von hoch und niedrig, von jung und alt laut wurden, denn im Sinne des Entschlafenen galten sie ja nicht ihm, sondern der ewigen Wahrheit, für die er gezeugt, gearbeitet, gekämpft und gerungen hat. Jeden Kranz, jede Krone würde er, wenn er noch unter uns stände, von sich abweisen und seinem Herrn dankbar zu Füßen legen. Der selige Pfarrer Rein im Badischen sagte einst: „Ein rechter Pfarrer ist noch etwas." Wir möchten hinzufügen: „und ein rechter Lehrer, zumal auf dem Lande, ist auch noch etwas." Ja gewiß, „viel Segen aus einer Quelle!"

Im Januar 1884. M. G. W. Br.

Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht unter besonderem Hinblick auf den Lehrstoff, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts.

Von Lehrer J. Trüper in Walle bei Bremen.

II.

(Fortsetzung.)

4.

Der Zeichenunterricht ist viertens der Natur des Zöglings gemäß zu gestalten, indem er einerseits (a) an die sich offenbarende Neigung, an das natürliche Verlangen des Kindes inbetreff zeichnerischer Darstellungen anknüpft und diese Triebe und Anlagen in der vorgesteckten Richtung weiter entwickelt, und andrerseits (b) Plan und Methode

dem Wesen oder der Natur des kindlichen Geistes entsprechend eingerichtet.

a) Wenn die Pädagogik, die ja die menschliche Natur und die menschlichen Anlagen zu erforschen sucht und auf zweckentsprechende Mittel und Wege zur richtigen Weiterentwicklung sinnt, die vorerwähnten Forderungen aus den genannten Gründen an den Zeichenunterricht stellt, so thut sie dies auch in Hinblick auf Anlage und Neigung des Kindes. Prüfen wir daraufhin die wichtigsten jener Sätze.

Wir forderten, im Zeichenunterrichte solle auch wirklich Zeichnen, d. h. Zeichenmachen für etwas Vorstellbares, gelehrt werden, dies Vorstellbare müsse auf unmittelbare Sachanschauung basieren; es müßten Formen ausgewählt werden, die ein möglichst vielseitiges Interesse des Kindes beanspruchen, die einen konkreten Inhalt haben, die ein Stück Kindesleben enthalten.

Daß diese Forderung dem sich offenbarenden Triebe zu zeichnen entspricht, das lehrt uns schon der erste Blick in das Kindes-, ja in das Menschenleben überhaupt. Denn keineswegs läßt das Kind von selbst bedeutungslose Striche und inhaltsarme Figuren entstehen; sondern die Kleinen schließen allemal Linien so aneinander, daß irgend etwas heraus kommt, von dem sie erklärend sagen: das ist ein Haus, oder ein Brunnen, oder eine Bank, oder ein Pferd, oder ein Wagen u. s. w. Oder wenn größere Schüler beispielsweise während des Unterrichts unerlaubter Weise sich von ihrem Naturtriebe zum „Malen" fortreißen lassen, ist es dann etwas „Stilisiertes" und „Figurales", wie die Künstler es zeichnen lassen, was wir da konfiszieren?

Nein, Dinge sinds, die zu ihrer Freude und zu ihrem Leide in Beziehung stehen. Ja, jeder Zeichner, er mag drei Jahre alt sein oder achtzig, der aus innerm Drange, also in naturgemäßer Weise eine Zeichnung hinwirft, zeichnet auch einen bestimmten interessanten Inhalt mit in die Form hinein, und zwar, wenn er in Anschauungen denkt, einen anschaulichen, konkreten, wenn er aber begrifflich, abstrakt denken kann, wenn er also nicht mehr Laie ist, auch einen begrifflichen und „figuralen".

Etwas Anderes allerdings ist es, ob ein zweiter aus einer Zeichnung auch den hineingelegten Inhalt herauslesen kann, ob die Zeichnung verständlich ist.

Mit Evidenz weist uns also die Natur des Kindes darauf hin, daß dasjenige, was die Zöglinge zeichnen lernen sollen, „gediegene, wirkliche, nützliche, die Sinne und die Einbildungskraft in Anspruch nehmende Dinge" sein müssen, daß das Zeichnen von Anfang an ein „Naturzeichnen" (Pestalozzi) sein und der Stoff zunächst dem Anschauungs- und Erfahrungskreise des Kindes entnommen werden muß.

Und wenn wir weiter uns für den Anfang mit rohen, primitiven Darstellungen begnügen wollten, wohl erwägend, daß das, was hier an Korrektheit der Darstellung abgehe, helfend die Phantasie ersetze, so kommen wir auch damit der

natürlichen Neigung des Kindes vollständig entgegen und führen es damit jedenfalls auf den Weg, der zum wahren Zeichnen hinführt und auf welchem alle großen und kleinen Rafaels, zwar weniger ihre technische Meisterschaft erworben, wohl aber ihr Darstellungsvermögen entwickelt haben.

Wenn wir dann ferner im Zeichenunterrichte nicht bei den Anschauungs- (oder Lebens-)formen stehen bleiben, sondern von vorne herein so viel wie möglich diese zu begrifflichen und abstrakten Formen weiter entwickeln wollen, zu den geometrischen oder den sog. Erkenntnis- und zu den sog. Phantasie- oder Schönheitsformen, so wollen wir weiter nichts, als die natürliche Neigung leiten und pflegen, die stets dahin strebt von dem Besonderen zum Allgemeinen empor zu steigen und das errungene Besitztum umgestaltend zu verarbeiten.

Und wenn wir endlich gerade auf der Unterstufe dem Zeichnen einen breiten Platz einräumen wollen, so brauche ich wohl kaum darauf hinzuweisen, daß das Kind in diesem Alter nichts lieber thut, als darstellen, sei es durch Spiel, durch Schneiden und Falten und Flechten und Modellieren, oder durch — Zeichnen, vulgo „Malen".

Begründet aber liegen diese Neigungen in dem Wesen, der Natur des kindlichen Geistes, demgemäß der ganze Unterricht eingerichtet werden sollte, was ich nun schließlich noch darzulegen habe.

b) Wie schon gesagt, ist das Zeichnen eine durchaus geistige Thätigkeit, denn das perzipierende und kontrollierende Auge, sowie die darstellende Hand sind nur Diener des Geistes, nur seine Werkzeuge, die von ihm mit psychischen Elementen durchtränkt sind und auch fortan von ihm damit ernährt werden.

Dieser Geist des Menschen aber gleicht keinem Packhause, sondern ist wie der Leib desselben ein einheitliches Wesen, eine organische Einheit. Die Speise nun, die wir dem Geiste im Unterrichte zuführen, soll, wie diejenige für den Leib, Kraft und Zuwachs bewirken, nicht aber wie in Fächern und Böden eines Packhauses neben- und übereinander bis zur gelegentlichen Verwendung aufgespeichert werden.

Kraft und geistigen Zuwachs bewirkt sie jedoch nur, wenn dieselbe mit der vorhandenen Kraft und von dem vorhandenen Volumen völlig apperzipiert wird, wenn das Neue mit dem Alten zu einer Einheit — so zu sagen — diffundiert oder — um ein anderes Bild zu gebrauchen — eine chemische Verbindung eingeht.

Was darum im Unterrichte geschehen muß und was die Folge der Ignorierung dieser Thatsache ist, das hat schon Lessing in einer scharfsinnigen Weise ausgesprochen.

Schon drei Jahre vor dem Erscheinen des Rousseauschen „Emil", zu der Zeit, als Pestalozzi noch ein Knabe war, warf derselbe in einer Untersuchung über den pädagogischen Wert der Fabel folgende Ideen hin:

„Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfin-

dern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten beantwortet durch eine andere: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele, aber das Genie müssen wir durch Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamten Seelenkräfte man so viel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man gewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzu lernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig von einer Scienz in die andere (d. h. also für uns: von einem Unterrichtsgegenstande in den andern) hinübersehen läßt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann in der Welt nichts werden." (Lessings sämtliche Schriften. Berlin, 1838. V. Bd. S. 418.)

Wenn auch wir im und durch den Zeichenunterricht selbstdenkende und selbstthätige Köpfe bilden wollen, Köpfe, die imstande sind, das, was sie selbst denken gelernt haben, selbst zeichnerisch darzustellen — und wer wollte das nicht? — dann dürfen auch wir diese Punkte nie aus dem Auge verlieren, weder beim Unterrichten selbst, noch bei der Aufstellung der Lehrpläne und der Auswahl des Zeichenstoffes. Aber so interessant und so instruktiv es auch sein mag, diese Forderungen, die meines Erachtens das Fundament einer der Geistesnatur gemäßen Volksschuldidaktik bilden, nach allen Seiten hin zu detaillieren, so will ich doch in Beziehung auf den Zeichenunterricht nur auf zwei Punkte den Finger legen, auf Punkte, über die die gang und gäbe Unterrichtslehre im allgemeinen ziemlich leicht hinweg gegangen ist und um die unsere Praxis, so weit ich nach den Berichten anderer und nach meiner eigenen Erfahrung über diese Praxis selbst und deren Resultate urteilen darf, sich erst recht keine grauen Haare wachsen läßt.

Der eine Punkt betrifft das Erheben vom Besonderen zu dem Allgemeinen und das Herablassen von dem Allgemeinen zum Besonderen. Der andere bezieht sich auf die Ausbildung in möglichst einerlei Verhältnissen und auf das damit zusammenhängende Hinübersehen aus einer Scienz in die andere.

1. Die erste Hälfte des ersten Punktes ist gleichbedeutend mit dem Grundprincip der Pestalozzischen Didaktik: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis" oder „der Mensch muß emporsteigen von dunklen Anschauungen zu klaren Begriffen", während die zweite Hälfte Pestalozzi selbst eine ziemlich dunkle Vorstellung geblieben zu sein scheint, und zwar wahrscheinlich deshalb, weil er selbst nicht in dem Maße dies Herablassen verstand: weil ihm ein Lessingsches Genie abging. Es blieb vielmehr

seinen Erben vorbehalten, diese seine Anschauung zu einem klaren und faßbaren Begriffe zu erheben, wie das auch geschehen ist nach der einen Seite hin von Fröbel und seinen Genossen und nach der andern von Herbart und seinen Anhängern, wie u. a. von Ziller, Rein und Dörpfeld. Den letztgenannten möchte ich noch besonders erwähnen, nicht bloß deshalb, weil er an Scharfsinn und an populärer Darstellung wohl hinter keinem Didaktiker zurücksteht, sondern auch deswegen, weil er unter den hervorragenden Theoretikern auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts der einzige ist, der dem Volksschullehreramte bis zur Emeritierung treu geblieben, und darum seine Theorie durch eigne Praxis hat erproben können. Daß nun aber jene Forderungen in der Praxis noch so wenig erfüllt werden, hat jedenfalls seinen Grund in dem Gesetz, welches einige das Beharrungs- und andere das Trägheitsprincip nennen und welchem nicht nur die leblosen Körper, sondern auch unsere lebendigen Geister unterworfen sind, allerdings nicht so willenlos wie jene.

Denn selbst wenn man auch die feste Überzeugung eines Besseren gewonnen hat, so kostet doch die Realisierung desselben eine gewaltige Energie, sobald es gegen Anererbtes und Angewohntes gehen muß.

Ganz besonders schlecht steht es in dieser Beziehung um den Zeichenunterricht, trotzdem auf keinem Unterrichtsgebiete jetzt mehr gekämpft und gestritten wird, als gerade hier. Es mag zwar etwas auffallend klingen, wenn ich die Behauptung auszusprechen wage, daß wir im Zeichenunterricht mit unsern Schülern im großen und ganzen weder von der Anschauung ausgehen, also vom Besonderen zum Allgemeinen emporsteigen, noch auch vom Allgemeinen wieder herabgehen, aber dennoch ist dem so, selbst wenn wir in dieser Disciplin auch die Veranschaulichung am meisten betonen.

Zum Beweise wollen wir uns als Ziel einer Zeichenlektion einmal „das Quadrat“ denken. Der gewöhnliche Gang in dieser Lektion pflegt in der Regel der zu sein: 1. Anzeichnen des Quadrats an die Wandtafel, damit die Kinder die Figur entstehen sehen; 2. Besprechen der Figur, also Analysierung in Linien und Winkel und Vergleichung der einzelnen Teile, damit die Schüler die Figur verstehen lernen, und 3. Zeichnen der Figur von den Kindern.

Das erste und zweite soll nun zwar Vermittlung der Anschauung sein; in Wirklichkeit ist es dies aber nicht.

Denn — in der Anschauung existiert gar kein Quadrat an sich, sondern das Quadrat ist immer etwas Abstraktes, etwas Allgemeines, Begriffliches, und die angezeichneten vier Linien sind nur ein Zeichen, ein Symbol für dies Abstrakte, nicht aber das Abstrakte selbst und erst recht nicht die Anschauung, aus der dies Abstrakte abstrahiert worden ist. So wie die Zahl Zwei in der Anschauung immer zwei Gegenstände, zwei Bewegungen &c. sind, wie die Farbe Grau in der Anschauung immer ein graues Ding ist, so

ist auch das Quadrat (wie jeder andere geometrische Begriff) in der Anschauung nichts als eine Fläche an einem Gegenstande von quadratischer Beschaffenheit. Ja, die Anschauung des Symbols muß geradezu eine falsche Vorstellung erzeugen, da das Kind an der Figur doch weiter nichts anschauen und erschauen kann als eine lange, sehr schmale, viermal rechtwinklig geknickte weiße Fläche. Und würde das Kind nicht schon vorher auf autodidaktischem Wege oder durch den übrigen Unterricht von den dunklen Anschauungen zur abstrakten Vorstellung des Quadrats gekommen sein, auf jene Weise würden wir ihm eine Vorstellung verschaffen ohne realen anschaulichen Inhalt — gleich der Phrase in der Sprache, die ja bekanntlich nicht viel gediegenen Wert haben soll. Wäre dabei auch dem Schüler die Definition und Konstruktion so geläufig, wie dem Sohne des „Götz von Berlichingen" die Kunde inbetreff seines Vaters, er würde dennoch vor lauter Gelehrsamkeit ein Quadrat kaum kennen.

Fröbel gab deshalb als Symbol und als Anschauungsobjekt des Quadrats seinen Kleinen zuerst das Faltblatt und erst später die Linienfiguren. Dafür konnte er aber auch schon den Unterricht im Zeichnen und im Raumerkennen vierjährigen Kindern erteilen, was sehr viele Fachlehrer ja erst mit zehn- oder sogar erst mit zwölfjährigen fertig bringen können.

Wollen wir also von der unmittelbaren Sachanschauung ausgehen, so muß den Schülern zuerst das zu Zeichnende in natura vorgeführt, dann diese Anschauung analysiert, hierauf das Wesentliche von dem Unwesentlichen, das Gemeinsame von dem Unterscheidenden getrennt, alsdann die reine Form davon abstrahiert und mit dem sichtbaren Zeichen, mit der Figur verknüpft und endlich die so zur Vorstellung gewordene Form mit Hülfe der Figur abermals analysiert und das Wesentliche derselben zum klaren Begriff zusammengefaßt werden.

Im großen und ganzen sind es also zwei Hauptstadien, welche das Kind zu durchlaufen hat, wenn es vom Besonderen, Konkreten, zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff emporsteigen soll: „es ist dieser Lernprozeß in seiner ersten Hälfte ein Apperceptions-, in seiner zweiten ein Abstraktionsprozeß. Immer muß zunächst vom Lehrer ein konkreter Wissensstoff dargeboten und vom Schüler aufgenommen und angeeignet werden, und zweitens sind sodann die gewonnenen Vorstellungsgebilde durch die weitere unterrichtliche Behandlung in begriffliche Einsicht umzuwandeln." (Dörpfeld, „Der didaktische Materialismus".)

Auf je mehr Anschauungen nun derartig gewonnene Vorstellungen und Begriffe basieren und je bewußter und klarer diese Anschauungen geworden sind, desto inhaltsreicher, lebendiger, wertvoller und gediegener sind sie, und umgekehrt.

Es sollte deshalb im Unterricht auch nicht bloß das Begriffliche, was man

als Resultat einer Lektion zu bezeichnen pflegt, sondern ebenso fest und sicher sollten auch die dazu gehörenden Anschauungen und die Zeichen der Vorstellungen, die Figuren, dem Gedächtnis eingeprägt werden, mithin Neulernen und Einprägen immer neben einander herlaufen. Denn wenn die Anschauungen, auf welchen eine Vorstellung oder ein Begriff basiert, nicht reproduzierbar sind, so sinkt damit der Inhaltsreichtum dieser oft bis zur Null herab, wie das auf andern Unterrichtsgebieten ja zur Genüge der Memoriermaterialismus, u. a. im Religionsunterricht nach dem Katechismus und im Realunterricht nach kompendienartigen Leidfäden, bekundet.

Zwar ist es leichter und bequemer, die fertigen Resultate in die Gedächtnisfächer der Schüler zu packen, als des Goetheschen Wortes eingedenk zu unterrichten:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

Aber eine solche einfache Überlieferung, obwohl ihre glatten, glänzenden Hülsen sehr bestechlich sind, hat wenig Wert; denn sie verschafft keine Kraft und keinen geistigen Zuwachs, sie bildet nicht. Und deshalb muß sie aus dem Unterricht verwiesen werden; denn, sagt Diesterweg, „aller wahre Unterricht wirkt Menschenbildung. Mehr kann er nicht leisten; so viel soll er aber leisten."

Erst wenn in dieser Weise das Kind vom Anschauen zum Begreifen emporgestiegen ist, wenn es, wie Fröbel sagt, das Äußere verinnerlicht, das Körperliche vergeistigt, wenn es die Herbartischen Stufen der Apperzeption und Abstraktion durchlaufen hat —, erst dann ist es befähigt, sich wieder vom Allgemeinen zum Besonderen herabzulassen, sein volles Innere wieder zu veräußerlichen, sein erworbenes Besitztum anzuwenden, erst dann ist es befähigt zum wahren Zeichnen, zum Ausdrücken seiner Gedanken in korrekten Zeichnungen.

Zwar soll das Kind schon zeichnen beim Emporsteigen, ja das Abzeichnen der Umrißlinien einer Form mit oder ohne Hülfsmittel ist sogar das beste Mittel zum Einprägen der Form; jedoch dies Zeichnen ist nur eine Anwendung von Frühergelerntem, aber kein freies Zeichnen aus dem Innern heraus, kein Anwenden der gewonnenen neuen Kräfte und Besitztümer.

Und wenn daher der landläufige Zeichenunterricht abschließt mit dieser Stufe, sich begnügt mit Vormachen, Besprechen und Nachmachen, oder es nur den Fähigeren selbst überläßt, ihre Kräfte und Fertigkeit weiter zu verwerten, im übrigen aber alles dem späteren Leben überlassen bleiben soll: so versäumt er auch das andere, um durch das Zeichnen selbstthätige und selbstdenkende Köpfe auszubilden. In diesem Falle mag darum auch die große Anzahl von Kollegen mit vollem Recht behaupten dürfen, „das Zeichnen hat wenig oder gar keinen Wert," wie überhaupt ja „das Wissen und Können, wie Dörpfeld sagt, an und für sich keinen Wert hat, weder für den einzelnen, noch für die Gesamtheit. Es gewinnt erst einen solchen, wenn es in den Dienst des Lebens tritt. Der

Mensch muß das Gelernte auch anzuwenden verstehen, das Wissen und Können muß in den Gebrauch übergehen."

Dieser Gebrauch, diese Anwendung, dieses „praktische Reflektieren" (wie Dörpfeld es nennt) aber will ebenso gut erlernt und geübt sein, wie das Erfassen und Begreifen, ja es ist geradezu die schwierigste und wichtigste Lernoperation.

Nachdem darum der Schüler den neuen Zuwachs, also den gewonnenen Begriff, aus dem Gedächtnis ohne jegliche Vorlage frei und selbständig durch eine Zeichnung darstellen und durch öftere Wiederholung bis zur völligen Sicherheit und Geläufigkeit reproduzieren gelernt hat, würde das nächste sein, daß er neu zur Anschauung kommende Dinge, die unter diesen gewonnenen Begriff zu subsumieren sind, erfassen, ergründen und darstellen lerne, daß er also, wie Lessing sagt, „gewöhnet werde, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen;" daß er lerne, „sich vom Allgemeinen zum Besonderen wieder herabzulassen."

Ein zweites der Anwendung bestände sodann darin, daß der Schüler achtgeben lernt, „ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden;" daß er durch Determination und Kombination das in ihm Vorhandene umgestalten lernt, soweit es seinem Gedankenkreise entspricht, in welchem Punkte Flinzer jedoch mit seiner „logischen Bildung" und seinem „selbstschöpferischen" Thätigsein meines Erachtens für die Volksschule zu weit geht, während andrerseits gerade durch diese „logische Bildung" er sich für den Zeichenunterricht ein großes Verdienst erworben hat. Denn seine „Anschauungskreise" bieten das beste ABC der Anschauungs- und der begrifflichen (systematischen) Zeichenkunst, das ich habe kennen gelernt. Nur schade, daß Flinzer fast nur ein abstraktes ABC bringt und daß die schwierigsten formalen Stufen der Anschauung und der allseitigen praktischen Anwendung so überaus rudimentär gehalten sind, daß sie sich kaum erkennen lassen.

Unsere Specialisten, die sich nicht selten als die unumschränkten Alleinherrscher im Reiche des Zeichenunterrichtes gerieren, wollen nun zwar — wie die „Grundsätze" besagen — auch eine Anwendung, „wie z. B. auf die Kunst und das Kunstgewerbe." Das „z. B." soll nun aber oft heißen: es giebt nichts mehr. Und wenn man ihre gesamten Beschlüsse durchsieht, so scheint es faktisch fast nichts anderes für sie zu geben, als Ornamente und „Stilisiertes" und „Figurales" — also in Summa Tapeten- und Deckendekorationsmuster — und „antike" Gefäße.

Nun liegt es mir zwar vollständig fern, diese reinen Zierformen absolut zu verwerfen, aber ich will sie nur zeichnen lassen, wenn das Kind auf dem so eben beschriebenen Wege dazu gelangt, nicht aber wenn es sie bloß nachzeichnet. In diesem Falle bekommt es allerdings die Ideenzeichen — denn Ornamente sind

weiter nichts — überliefert, nicht aber die Ideen selbst; die kann es nur auf dem Wege gewinnen, auf welchem der Künstler, der die Ornamente als Symbole seiner Ideen entworfen, sie gewonnen hat, nämlich durch Emporsteigung von der Anschauung der Naturformen zum Begriff eines Ideal-Schönen und durch Herablassung zur Darstellung des Symbols als Besonderem.

Darum erst Natur-, dann Kunstformen! Darum anfangs keine vom Künstler stilisierte (d. h. verallgemeinerte) Formen, sondern man lasse sie von den Schülern selbst stilisieren, so gut sie es können, d. h. so weit ihr Abstraktionsvermögen reicht! Was darüber ist, das ist vom Übel!

Dasjenige aber, auf das nach unsern pädagogischen Begriffen die Zöglinge ihre Zeichenkunst und Darstellungskraft, ihr Können und ihr Wissen anwenden lernen müssen, das sind nicht die dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder fernliegende Dinge, sondern das ist „das volle Menschenleben." Dahinein müssen wir greifen; denn was man da packt, das ist nicht bloß instruktiv, sondern auch interessant, wie Goethe meint.

Ein sehr wertvoller, edler und dem Zeichenunterricht wie dem Schüler sehr naheliegender Teil dieses „vollen Menschenlebens" aber sind die Objekte sämtlicher Unterrichtszweige. Auf diese muß deshalb das Zeichnen, wenn auch nicht ausschließlich, so doch vorwiegend angewandt werden.

2. Damit sind wir nun zum zweiten, auch für den Zeichenunterricht sehr wichtigen Punkt gelangt, nämlich zu der Forderung, daß die einzelnen Unterrichtsdisciplinen organisch miteinander verbunden sein müssen, daß im Unterricht eine möglichst vielverzweigte Kommunikation zwischen den verschiedenen Geistesgebieten erstrebt werden muß, damit der Schüler gewöhnt werde, wie Lessing sagt, „beständig von einer Scienz in die andere hinüber zu sehen" und damit so seine gesamten Seelenkräfte so viel als möglich „in einerlei Verhältnissen ausgebildet und erweitert werden."

Verlangt die neuere Pädagogik dies im allgemeinen namentlich deshalb, um den Gedanken- und Ideenkreis des Kindes möglichst einheitlich und harmonisch zu gestalten, um den Zögling in einen wertvollen Stoff vielseitig vertiefen zu lassen, damit er darin heimisch werde und die so erzeugten Gedanken das Übergewicht bekommen, so möchte ich diese Verbindung des Zeichnens mit den übrigen Disciplinen insbesondere auch noch deshalb wünschen, weil es sowohl im Interesse des Gesamtunterrichts, als auch speciell im Interesse des Zeichenunterrichtes selbst liegt, weil es im Unterrichte so geht, wie in einer Familie, wo das Ganze wie jedes einzelne Glied sich am besten stehen soll, wenn der eine für den andern und für das Ganze liebevoll sorgt und wirkt, und am schlechtsten, wenn keiner sich um den andern kümmert und jeder nur auf seinen eigenen Vorteil bedacht ist. Also nicht bloß theoretisch-ideale, sondern auch praktisch-reale Gründe veranlassen mich, diese Forderung auszusprechen. Ich wage es, trotzdem ich keinen urbaren Boden, keinen geebneten

Weg damit betrete,*) trotzdem diese Forderung zum Teil sogar im strikten Gegensatz zu der landläufigen Volksschulpraxis steht, „die," wie Rein sagt, „förmlich darauf ausgeht, die Fäden zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern durchzuschneiden, jedes für sich in strenger Isolierung zu betreiben, in jedem einzelnen Fache möglichst viel Wissensstoff aufzuhäufen ohne jegliche Rücksichtnahme auf die übrigen Disciplinen."

Die gedachte Verbindung liegt zunächst im Interesse des gesamten Unterrichts und der verschiedenen einzelnen Unterrichtsfächer. Denn nicht bloß der geometrische Unterricht (also die theoretische Formenlehre, die ja nur die Unnatur von der praktischen Formenlehre, dem Zeichnen, trennen kann), auch nicht bloß der sog. Anschauungsunterricht der Unterstufe und der gesamte Realunterricht der oberen Stufen, sowie der ganze Schönschreibunterricht haben es mit dem klaren Erfassen und festen Einprägen von Formen zu thun, sondern auch die Gesinnungsfächer: Religion, Poesie und Profangeschichte, können eines körperlichen Hintergrundes nicht entbehren und ihre Resultate hängen zum Teil mit von der klaren Erfassung desselben ab, namentlich bei Kindern, die noch vorwiegend in sinnlichen Anschauungen denken, die alles Geistige sich meistenteils nur an und mit Körperlichem vorstellen können; ja sogar der Gesangunterricht benutzt die Form, um die Länge und Kürze, die Stärke und Schwäche seiner Töne zu versinnbildlichen, und erst recht steht der Rechenunterricht mit seinen Zahlen zu den Formen, die der Zeichenunterricht darstellen lehrt, in sehr naher Verwandtschaft, da Zahl und Form in der Anschauung Merkmale derselben Dinge sind und da an jeder Form eine Zahl zu Tage tritt und alle Formen nur mit Hülfe der Zahl erfaßt werden können. Mit andern Worten: Die Resultate des gesamten Unterrichts sind im wesentlichen bedingt durch die Fähigkeit, genau und bewußt zu sehen, sowie durch das Vorhandensein richtiger und reifer Anschauungen und geläufiger und klarer Vorstellungen der Formen.

Um nun aber dahin zu gelangen, ist einerseits die theoretische Formbetrachtung, die Körperbeschreibung, die auf den unteren Stufen den wesentlichsten Teil des sog. Anschauungsunterrichts und dessen Fortsetzung als Naturbeschreibung auszumachen pflegt, und die auf den oberen Stufen außerdem noch als sog. geometrischer Anschauungsunterricht fungiert, ein wichtiges Mittel; denn sie läßt das Kind vom Besonderen zum Allgemeinen, von der rohen Anschauung zum klaren Begriff emporsteigen. Aber nicht minder bedeutungsvoll ist zu dem Ende auch das Zeichnen; denn dadurch lernt das Kind, wie wir gesehen haben, wieder zum Besonderen herabsteigen, sein Wissen und Verstehen anwenden, praktisch reflektieren. Beides gehört somit zusammen wie Hören und Reden. Denn das bloße Anschauen eines Gegenstandes verhält sich meines Erachtens zum zeichnerischen

*) Eine dankenswerte, verdienstvolle Schrift ist darum „Halfter, 18 Normalfiguren" auch nach dieser Seite.

Darstellen desselben, wie das Anhören oder das Lesen einer Erzählung zum Wiedererzählen, nein, zum freien Niederschreiben einer solchen.

„Und wäre, sagt Karl Richter, dies Zeichnen, an dem die Kinder so viel Vergnügen finden, auch nur ein Mittel, die Kinder zum öfteren Anschauen und aufmerksameren Betrachten des vorliegenden Gegenstandes zu veranlassen und ihr Interesse für denselben zu steigern, so würde es schon um deswillen nicht gering anzuschlagen sein." Aber es hat noch einen ganz andern Wert, es dient nämlich erstlich „als wirkliches Mittel", wie Pestalozzi sagt, „von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen" und zum andern „als Kontrolle der gewonnenen Anschauungen", wie Herbart sich ausdrückt, und als Gradmesser der klaren Formvorstellungen, möchte ich hinzufügen; — was zu beweisen ist.

Das Zeichnen ist ein wirksames Mittel, um zu deutlichen Begriffen zu gelangen. Denn „bei dem Zeichnen eines Gegenstandes muß das Kind denselben in seine einzelnen Teile zerlegen, die Hauptmerkmale und charakteristischen Seiten desselben von den übrigen sondern und in seiner Phantasie festhalten, und daraus das Ganze wieder zusammensetzen" (Richter), also „ganz auflösen und ganz wieder zusammensetzen muß ihn die Einbildungskraft, ohne darüber auch nur einen einzigen Zug zu verfälschen. Allen Operationen der Hand entsprechen hier ebenso viele des Geistes," wie Herbart sagt. Meines Erachtens läßt sich jedes Produkt einer Analyse der Anschauung durch Zeichnen nicht bloß fixieren und durch öfteres Wiederholen dieser sichtbaren Fixierung fester einprägen, sondern Zeichnung und abstrahierte Form werden dadurch auch so innig verknüpft (associert), daß das Symbol den vollen Inhalt und dieser Inhalt das Zeichen wieder reproduzieren wird. Einen solchen vorstellbaren abstrahierten Gedankeninhalt einer oder mehrerer Anschauungen aber nennt man allgemeine Vorstellung und soweit in dieser Vorstellung dasjenige, was das eigentliche Wesen der Sache ausmacht, begriffen und bewußt gedacht wird, Begriff. Eine Sammellinse aber, welche alle auf die Begriffsbildung von Formen gerichteten Geistesthätigkeiten sammelt, konzentriert und zugleich auch fixiert, das ist die Zeichnung.

Zum andern soll dieselbe als Kontrolle der gewonnenen Anschauungen, als Gradmesser der klaren Formvorstellungen dienen. Denn ob das Kind einen betrachteten Gegenstand genau aufgefaßt hat, ob es sich die Richtung seiner Linien und die Ausdehnungsverhältnisse seiner Form richtig vorstellen, ob „die Einbildungskraft fest genug gefaßt hat und die Anschauung reif gewesen ist" (Herbart), das beweist der Stift oder der Griffel weit besser als das Wort, womit sich ja oft kaum die allereinfachste Form genügend beschreiben läßt. Wer daher eine Form zeichnen kann, der kann sie sich auch vorstellen, ja der muß das können. Wer das aber nicht kann, der besitzt entweder keine klare, von der An-

schauung abgelöste Vorstellung oder aber — was weit seltner der Fall ist — seine Hand ist so wenig ausgebildet, daß sie den Befehlen des Geistes auch nur annähernd Folge leisten kann. Beide Übelstände aber hat der Unterricht von vornherein zu vermeiden, resp. zu beseitigen, wo sie vorhanden sind. Im allgemeinen also wird die Behauptung zutreffen: Zeichnung und Formvorstellung entsprechen einander hinsichtlich des Grades ihrer Vollendetheit und die eine kann und wird durch die andere gedeihen und reifen. —

Die Verbindung des Zeichenunterrichts soll zweitens im Interesse des Zeichenunterrichts selbst liegen.

Dies ist eigentlich vorhin schon zur Genüge nachgewiesen, wo von dem „praktischen Reflektieren“ die Rede war und gesagt wurde, daß ohne die direkte Anwendung auf das praktische, ausübende Leben alle Zeichenkunst und Zeichentheorie nichts nütze und daß „das volle Menschenleben“ für die Kinder in erster Linie der gesamte Unterricht wäre. Ich will deshalb nur noch auf den Unterschied zwischen der Anwendung der Zeichenkunst und Formenkenntnisse auf die Kunst-, die abstrakten Erkenntnis- und Zierformen, und auf die Lebensformen, auf die realen Gegenstände, hinweisen.

Es wurde bereits dargelegt, daß die geometrischen und Kunstformen an sich ohne einen anschaulichen, konkreten, materiellen Inhalt sind, daß derselbe vielmehr vollständig abstrakter, begrifflicher, formaler Natur ist. Da nun aber Kinder vorwiegend sinnliche Menschen sind, deren wahres Lebenselement die Anschauung ist, so müssen genannte Formen, falls sie nicht aus der Sachanschauung abgeleitet sind und immer wieder auf die reale Welt angewandt werden, für die Kinder mehr oder weniger inhaltsleer bleiben und sie gleichgültig lassen, falls die Schüler nicht trotz des Unterrichts sie realisieren. Kinder sind von Natur aber auch durch und durch praktische Menschen und keine genauen Theoretiker, sie wollen alles so bald wie möglich nützlich oder interessant verwerten, und sei es auch nur, um ihre Kräfte spielend daran zu probieren. Was Herbart darum als Forderung hinstellt, das trägt diese Kindesnatur als Bitte vor: „Lehrt uns von den reinen (abstrakten) Formen immer nur so viel, als für den nächsten interessanten Gebrauch erforderlich ist.“ — „Aus Dankbarkeit für die Erhörung wollen wir dann auch eurem Unterricht das lebhafteste Interesse entgegenbringen“ —, so lautet die stumme Zusage.

Man vergegenwärtige sich beispielsweise die Verschiedenartigkeit des Interesses, mit welchem die Kinder an folgende Aufgaben treten werden:

„Wir wollen heute einen Plan zeichnen von einer amerikanischen Stadt und deren Umgebung. Auf der Vorzeichnung könnt ihr sehen, wie gesetz- und planmäßig alles angelegt ist, bis ins kleinste hinein. Ihr kennt die Stadt zwar weiter nicht, aber das schadet nicht, denn beim Zeichnen kommt es uns ja nur auf die Anlage und ihre Planmäßigkeit an u. s. w.“

Oder: „Heute wollen wir von unserm Heimatsorte und dessen Umgebungen eine Karte entwerfen. Wir wollen alles das zeichnen, was ihr aus eurer Lebenserfahrung und aus der Heimatskunde kennen gelernt habt, u. a. die Wege und Stege, worauf ihr schon hundertmal einhergewandelt habt, das Haus, worin jeder von euch geboren ist, die Schule, worin ihr jetzt sitzt und lernt, die Kirche, wo auch ihr alle Sonntage mit euren Eltern singen und beten dürft, den Gottesacker, wo eure Väter ruhen von ihrer Arbeit u. s. w." —

„Heute sollt ihr ein schönes Gefäß nachzeichnen, ein klassisches, ein altgriechisches."

Oder: „Heute sollt ihr eines von den Tempelgefäßen kopieren, die der Nebukadnezar aus dem Tempel Jehovahs geraubt und die sein genußsüchtiger Sohn Belsazar entweiht hat. Es ist dem biblischen Bilde Schnorr v. Carolsfelds entnommen." —

„In dieser Stunde sollt ihr eine Ellipse darstellen lernen." Oder: „In dieser Stunde sollt ihr die Bahn mit dem Stifte darstellen lernen, in welcher wir mit unserer Erde alljährlich um die Sonne kreisen." „Wir wollen Bogen zeichnen" oder: „Wir wollen die Bogen zeichnen, wovon wir in der letzten Geschichtsstunde gesprochen und die ihr alle in unserm herrlichen Dome gesehen habt: die gotischen oder Spitzbogen, welche den zur Gottheit emporstrebenden christlich-deutschen Geist versinnbildlichen wollen." U. s. w. u. s. w.

Hier zeichnen die Kinder, je nachdem, Lieb' und Glauben, Freude und Leid, Handlung und Leben mit in die Form hinein; dort selten. In den letzten Fällen wird es mit seiner ganzen lebendigen Phantasie, mit Leib und Seele dabei sein, in den erstgenannten Fällen weit weniger.

Durch die Verbindung des Zeichenunterrichts mit den übrigen Unterrichtszweigen senken wir somit starke Nährwurzeln der Zeichenkunst und Darstellungskraft in einen stets feucht und fruchtbar bleibenden Boden, durch die strenge Isolierung schwache Wurzeln in einen Boden mit sehr dünner Humusschicht, die nur so lange Feuchtigkeit zu halten pflegt, als sie ein aus der Autorität und dem Interesse des Lehrers, sowie aus der Lust des Schülers zum Darstellen entspringender Quell berieselt.

Diese Verbindung läßt sich nun dadurch herstellen, daß wir vorwiegend — ich sage vorwiegend, nicht ausschließlich — als Anschauungs-, Übungs- und Anwendungsstoff Gegenstände aus sämtlichen Gebieten des Unterrichts unter stetem Hinblick auf den Gesamtlehrplan entnehmen, dieselben in eine gewisse Ordnung und Stufenfolge bringen und sie dem zeichnenden Schüler entweder in natura, in Modellen oder in Abbildungen, und zwar in Wandtafelvorlagen, vorführen.

Wandvorlagen im Gegensatz zu Handvorlagen sind erforderlich, wenn das, was allen andern Unterrichtsgegenständen recht ist, auch dem Zeichenunterrichte billig sein soll, wenn derselbe ebenso gut und aus denselben Gründen wie jeder

andere Unterricht Massen- und nicht Einzelunterricht sein soll und sein muß. Für den Privatfleiß und zur Beschäftigung der fleißigen und früher fertig werdenden Schüler mögen vielleicht ja nebenher Handvorlagen auch gute Dienste leisten und sehr zu empfehlen sein, vorausgesetzt, daß der Massenunterricht nicht unter dem Austeilen und Erklären derselben beeinträchtigt wird.

Fertige Wandtafelvorlagen gegenüber solchen Vorzeichnungen seitens des Lehrers sind erwünscht, weil es einerseits manchem Kollegen in wenigklassigen Schulen an Zeit zum Vorzeichnen fehlen wird und weil andrerseits im Zeichenunterrichte der Schüler auch erst das Ganze, die fertige Zeichnung, auffassen sollte, ehe er selbst ans Zeichnen geht. Dabei aber thut eine lithographierte Zeichnung bessere Dienste, als eine vom Lehrer entworfene, da doch hier, wie überall im Unterrichte, jedes Objekt dem Zögling in möglichst vollendeter Schönheit und Vollkommenheit vorgeführt werden sollte, welcher Forderung beim Vorzeichnen zu genügen aber nicht alle Kollegen in der Lage sein werden. Damit soll jedoch durchaus nicht gesagt sein, daß diese Wandvorlagen eine Eselsbrücke für den Lehrer sein sollen. Im Gegenteil muß er, wo es erforderlich ist, daß die Kinder eine Zeichnung entstehen sehen, selbst nach der Besprechung vorzeichnen, wenigstens einige Teile.

Trifft dies nun auch alles vollkommen zu, so sind Wandvorlagen dennoch bei weitem nicht die besten Zeichenobjekte. Wie in jedem andern Unterrichte, so sind auch im Zeichenunterricht, in gewissen Fällen wenigstens, Modelle den Abbildungen, also hier den Wandvorlagen, und wiederum Gegenstände in natura beiden vorzuziehen — aus Gründen, die schon erörtert worden.

Durch jene Verbindung aber soll der Zeichenunterricht keineswegs seiner Selbständigkeit beraubt werden; er soll dadurch nur das leisten, was er als Glied einer organischen Gemeinschaft zu leisten hat; er soll sich dem Ganzen unterordnen, damit er sich selbst um so viel besser stehe. Und wenn ich mir einen vollständig anlehnenden Zeichenunterricht — wie ihn Rein fürs erste Schuljahr empfiehlt und wie ihn auch ja so mancher Elementarlehrer schon mit sechsjährigen Kindern im sog. Anschauungsunterrichte betreibt auch als durchführbar und fruchtbringend denken kann, so möchte ich einen solchen doch nicht empfehlen, weder unten noch oben; einmal, weil er schwieriger ist, und sodann, weil man dabei nach meinem Dafürhalten nicht zu so „reinlichen", bestimmten Resultaten gelangen wird.

Ich bin der Meinung, daß schon von unten auf, vom ersten Schuljahr an, ein streng stufenmäßiger Gang innegehalten werden kann, wie auch Stuhlmann, Menard u. a. ihn wollen. Ja, es kommt mir sogar als etwas sehr Inkonsequentes vor, wenn man dem sechsjährigen Schüler nicht bloß erlaubt, sondern auch zumutet, den Stoff, der sehr oft den Fibeln angehängt ist, zu zeichnen, wie Haus, Kirche, Uhr, Peitsche, Harke, Tafel, Buch, Brieftasche, Weihnachtsbaum rc., aber glaubt, denselben Stoff in den späteren Schuljahren zeichnen zu lassen, sei ine zu hohe Forderung an das Kind. Die Bezeichnungen „Malen" und „Zeich-

nen" können doch an der Sache nichts ändern. Versteht man aber unter „Malen" ein Zeichnen auf der formalen Stufe der Anschauung und unter „Zeichnen" ein begriffliches oder „systematisches" Zeichnen, so ist darauf zu erwiedern, daß auf allen Unterrichtsstufen man von der Anschauung ausgehen, zum Begriff oder System durch Abstraktion emporsteigen und dann in der Anwendung zum Einzelnen wieder herabzusteigen hat,[1]) jene Unterscheidung also nicht zulässig ist in diesem Umfange. Nur das liegt in der Natur der Sache und der Natur des menschlichen Geistes begründet, daß auf den unteren Stufen die Anschauung vorwiegen und das System zurücktreten muß, während oben die Anschauungen sich mehr nach dem System zu richten haben. Unten ist alles aus unmittelbarer Anschauung abzuleiten, oben dagegen ist oft ein Begriff aus andern durch Reflektion abzuleiten. Doch würde man hierbei auf die Anschauung Verzicht leisten, so würde man riskieren, „Leichname beizusetzen in den Grüften des Gedächtnisses".

Wer im Formenunterricht an den „formalen Stufen" festhält, dem wird es auch fast zur Unmöglichkeit, auf den unteren und mittleren Stufen die Theorie der Formen (Geometrie) von der Darstellung der Formen oder der Anwendung der Theorie im Zeichnen zu trennen. Jede Zeichenstunde wird zur Geometriestunde und umgekehrt.

Wie die Kinder des ersten Schuljahrs schon die Zahlen von 1 bis 10 von den Anschauungen der Dinge und der Thätigkeiten zu abstrahieren haben, so müssen sie auch in der Formenlehre abstrahieren lernen und z. B. von der lotrechten Richtung des Lotes, der Zimmerwände und -Kanten, der aufrecht stehenden Bäume und Stangen u. s. w. zu dem Begriff, oder genauer gesagt: zur abstrakten Vorstellung des „Lotrechten", geführt werden und diese Vorstellung mit ihren Zeichen der „lotrechten Linie" associieren, wie auch auf die mannigfachste Weise anwenden lernen — schon in den ersten Wochen.

Auf der Stufe der Anschauung bedeutet demnach der lotrechte Strich in dem einen Falle den Faden eines Lotes, in dem andern eine lotrechte Kante u. s. w.

Auf der Stufe der Abstraktion, des „Systems", oder wie man sie nennen will, ist das Lot, die Wand, die Kante, der Baum u. s. w. lotrecht

[1]) Wie der Herr Herausgeber des „Ev. Schulbl." die formalen Unterrichtsstufen bezeichnet, wird dem Leser zur Genüge bekannt sein. Auch der Benennungen von Ziller und Rein ist in d. Bl. mehr als einmal gedacht worden. Ebenso ist schon mehrfach darauf hingewiesen worden, daß die Sache, trotz der verschiedenen Bezeichnungen und trotzdem Herr Dörpfeld zunächst drei Hauptstufen zählt, während jene von fünf Stufen reden, im Grunde genau dieselbe ist. Nur hat Herr Dörpfeld sich mehr den Verhältnissen anbequemt und darum auch an die Vorgeschichte angeknüpft. Aus meinen Ausführungen mag hervorgehen, daß der vielverspottete „Formalismus" nicht specifisches Eigentum der Herbartianer ist. Als Lessingianer, Pestalozzianer, Diesterwegianer u. s. w. kann man auch dahinein fallen. Die Herbartianer haben jedoch sich insofern vergangen, als sie „die dunklen Anschauungen zu klaren Begriffen" ausgebildet haben: sie haben „System" in die Sache gebracht. Wegen dieses „Vergehens" thut man darum auch gut, nur hin und wieder herbartisch zu reden.

und was das Kind dann zeichnet, ist nicht mehr Zeichen für jene Dinge, sondern nichts als eine „Lotrechte" oder „lotrechte Linie."

Auf der Stufe der Anwendung hat es Dinge mit lotrechten Linien aufzusuchen, andere lotrecht hinzustellen u. s. w., insbesondere aber die Lotrechte in verschiedener Anzahl zu zeichnen, sie also als Zählstoff auszunutzen. Weil die Lotrechte in der ersten Lektion (nicht Stunde) zu behandeln ist, so ist eine mannigfaltige Anwendung noch nicht möglich, ebenso wie beim Lesen, wo das Kind noch keine Sätze lesen kann, wenn es bloß erst ein i kennt.

Ähnlich so denke ich mir auch die Behandlung der Wagerechten (oder Wasserrechten), des Quadrates, der Mittelschrägen (d. i. die Diagonale des Quadrates), der Steilschrägen (von der Mitte der obern Seite des Quadrats nach der Ecke unten), der Flachschrägen, des Kreuzes (aufrecht und schräg), der Eiform, der Schleife, der Wellenlinie u. s. w.

Vieles, nein sehr vieles von dem, was die Kinder im ersten Schuljahr und auch in den folgenden zeichnen, läßt sich noch nicht zur abstrakten Formvorstellung erheben. Es bleibt Anschauung. So z. B. lasse ich noch kein „längliches Rechteck" oder „Oblongum" als solches zeichnen, sondern immer nur als Brief, als Linial, als Schiefertafel, als Spiegel, als Wand u. s. w. Die Abstraktion bleibt einer späteren Zeit vorbehalten.

Eine bestimmte Reihe reiner Formen jedoch muß auch im ersten Schuljahr schon gewonnen werden. Dieselbe ist dann später zu klären und zu erweitern. Die Kinder aber nur mit reinen Formen und ihren Symbolen beschäftigen, ist dasselbe, was Commenius beim Sprachunterricht tadelt: „Der Papageienunterricht ist nicht zum Muster zu nehmen."

Unsere Forderung lautet darum auch für den Zeichenunterricht:

Der Sachunterricht muß die didaktische Basis des Formenunterrichts bilden.

Darin besteht unsere „Konzentration". Und wer da glaubt, daß bei derselben die einzelnen Lehrfächer geschädigt werden müssen, daß dabei statt Einheitlichkeit des Gedankenkreises Konfusion in den Köpfen der Kinder entstehen muß, der muß eine höchst nebelhafte Vorstellung von derselben haben.

Auch die Selbständigkeit des Zeichenunterrichts ist dabei keineswegs gefährdet.[1]) Denn ähnlich wie der Schreibunterricht, der ja in eigentlichem, sog. Schönschreiben, und in angewandtem als Aufsatz-, Diktat-, Ab- und Niederschreiben besteht, soll auch der Zeichenunterricht in besonderen Stunden seine eigene Technik und Theorie pflegen,[2]) und zwar an einem bedeutungsvollen, inhaltsreichen Stoffe, der so viel wie möglich dem Gesamtunterrichte zu ent-

[1]) Den Nachweis hat auch Halfter in seinen „18 Normalfiguren" geliefert.

[2]) Der in diesen Stunden zu zeichnende Stoff muß selbstverständlich, wie Flinzer und Halfter das wollen, „logisch" oder „kunstgerecht" in seinen „Erkenntnisformen", seinen Normalfiguren" oder seinem „System" aufgebaut werden, von unten bis oben; auch hat

nehmen ist, was insbesondere für den Anschauungs- und Anwendungsstoff gilt. Und sowie wir im Unterricht nicht bloß in der Sprachstunde sprechen und bloß in der Schreibstunde schreiben lassen, so muß auch nicht bloß in der Zeichenstunde gezeichnet werden, sondern überall da, wo das Zeichnen als Mittel zur Bildung von klaren Anschauungen und deutlichen Begriffen dienen kann, und sowie wir nicht bloß dasjenige sprechen oder schreiben lassen, was zur Befestigung und Einübung der neugewonnenen Laute, resp. schriftsprachlichen Begriffe und Regeln dienen kann, sondern noch unweit mehr reden und aufschreiben lassen, was der Form nach noch nicht begriffen ist, so muß auch nicht allein das, was in den streng stufenmäßigen Gang des eigentlichen Zeichenunterrichts hineinpaßt, was also unter einen allgemeinen Begriff subsummiert werden kann, gezeichnet werden, sondern auch manches, was noch rein anschaulicher Natur ist, vor allen Dingen dann, wenn es gilt Form und Gestalt eines Dinges zu erfassen und dem Gedächtnis einzuprägen.

Man wird mir darauf erwiedern: „Es geht nicht; das ist zu schwer." — Sind solche Formen an sich zu schwer, so lasse man sie vereinfachen, stilisieren, d. h. nur nach ihren charakteristischen Ausdehnungsverhältnissen und Richtungen fixieren, so weit dies auf Kosten der Wahrheit geschehen darf. Geht es auch dann noch nicht, dann können sie auf dieser Stufe überhaupt noch nicht erfaßt und eingeprägt werden, sondern sie müssen einer reiferen Stufe überwiesen werden. Denn so viel kann das Kind immer einigermaßen wiedergeben, als es erfaßt hat und auch in dem Grade, wie es dies erfaßt hat. Zudem können wir uns in diesen Fällen auch vollständig mit den rohstem Umrissen begnügen; denn schöne Zeichnungen anzufertigen, kann ja dabei nicht Hauptzweck sein, sondern hier kommt es in erster Linie darauf an, daß das Kind seine Gedanken kläre und sie überhaupt durch die Zeichensprache ausdrücken lerne. Auch gilt diese Forderung nur für diejenigen Gestalten, bei denen es sich um die Form als solche, nicht um die Form als Sinnbild einer übersinnlichen, einer ästhetischen Idee handelt. Denn alles das, was der Unterricht den Zöglingen aus der Gestalt und Formenwelt aus diesem Grunde darbietet, das soll weniger zeichnerisch dargestellt, sondern vielmehr — so zu sagen — „statarisch gelesen", in sinniger Weise betrachtet und so das Angenehme, das Schöne, das Erhabene, das Übersinnliche an, in und mit diesen Formen zum Verständnis und vor allen Dingen zu Gemüte gebracht werden, da die Darstellung ästhetischer Begriffe und Gedankengebilde über die mögliche Aufgabe einer gewöhnlichen Volksschule hinausgehen. Hier müssen wir uns mit bloßen Anschauungen begnügen; hier gilt es, nachzufühlen, und weniger nachzubilden. (Schluß folgt.)

die Auswahl dieser Figuren lediglich im Interesse des Zeichnens selbst zu erfolgen. Das schließt jedoch nicht aus, daß der Anschauungs- und Übungsstoff dem Sachunterricht entnommen werden darf. Wir wollen das eine thun und das andre nicht lassen.

Erklärung.

Auf unsern „Offenen Brief" an Herrn Dr. Dittes in Wien (betreffend die im Märzhefte des Pädagogiums veröffentlichte Recension unsers „Anschaulich-ausführlichen Realienbuchs") hat Herr Dittes jetzt im Pädagogium mit einem Artikel: „Ein Realienbuch und zwei Schulinspektoren" geantwortet. Wir konstatieren hiermit ausdrücklich, daß in demselben trotz seiner Länge von 42 Druckseiten „neun und vierzig" der von uns zurückgewiesenen Punkte mit keiner Silbe erwähnt werden, wogegen ein großer Teil des Artikels der Verunglimpfung unsrer Person gewidmet ist. Auch machen wir schon jetzt auf den sonderbaren und sehr wichtigen Umstand aufmerksam, daß nicht die Herren Fachrecensenten die Verteidigung ihrer Behauptung übernehmen, sondern dieselbe von Herrn Dittes — der sich in dem betreffenden Artikel selbst als Laie bezeichnet — geführt wird. Eine Beleuchtung dieser total mißlungenen Verteidigung wird in den nächsten Tagen als Broschüre erscheinen. Dieselbe ist durch die Verlagshandlung von Hellmuth Wollermann in Braunschweig gratis zu haben.

Braunschweig, den 20. August 1884.

L. Kahnmeyer. H. Schulze. Schulinspektoren.

Deutsche Bestrebungen in Süd-Afrika.

In der Stadt King Williams Town in Britisch-Kafraria, welche durch Eisenbahn mit der Küste, dem Hafen East London verbunden ist, leben 2000 Deutsche, die vor 25 Jahren dort eingewandert sind, und begehren, die heranwachsende Generation dem deutschen Wesen zu erhalten. Sie haben sich deshalb trotz mancher Verschiedenheit zusammengethan, um eine zweiklassige Volksschule zu errichten, und suchen nun hier im Vaterlande zwei tüchtige christlich gesinnte Lehrer, die bereit sind im fernen Lande sich dieser schönen Aufgabe zu widmen. Die Stadt hat im ganzen 5000 Einwohner und liegt in einer gesunden Gegend; auch bietet sich für die Lehrer außer der eigentlichen Schulthätigkeit Gelegenheit, durch Privatstunden resp. Pensionäre eine Nebeneinnahme sich zu verschaffen. Die betreffenden erhalten außer Vergütung der Reisekosten ein Gehalt von mindestens 100 Pfd. Sterl. und haben sich auf drei Jahre zu verpflichten. Nach Ablauf dieser Zeit erhalten sie eine Extra-Remuneration von 25 Pfd. Sterl. und falls die Schule gedeiht, was bei richtigem Verfahren zweifellos scheint, soll die Stellung der Lehrer noch weiter verbessert werden. Es bietet sich hier für junge strebsame einigermaßen gewandte Männer eine günstige Gelegenheit, sich eine schöne Stellung zu erwerben, die ferne Welt kennen zu lernen und dem Vaterland einen Dienst zu erweisen. Einer der beiden zu wählenden Lehrer muß — und dies eine Schwierigkeit — der englischen Sprache vollständig mächtig sein, da dieselbe einen Gegenstand des Unterrichts bildet und die Kinder sie verstehen. Alle Leser des Ev. Schulbl., die in der Lehrerwelt bekannt sind, möchten wir durch diese Zeilen bitten, sich der Sache warm anzunehmen und etwaige geeignete junge Lehrer an den Gymnasialdirektor Dr. Zahn in Moers zu weisen, der mit der Sache von Seiten des Komitee in King Williams Town betraut und nähere Auskunft zu erteilen bereit ist.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte November 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht unter besonderem Hinblick auf den Lehrstoff, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts.

Von Lehrer J. Trüper in Walle bei Bremen.

II.

(Schluß.)

Hat es uns nun bislang immer gemangelt an Stoff zum Zeichnen, wenigstens an wertvollem, inhaltsreichem Stoffe, hier in dieser sehr naturgemäßen Verbindung entdecken wir eine unversiegbare Quelle; wir dürfen nur nicht vor der Mühe, daraus zu schöpfen, zurückschrecken. Welche Stofffülle z. B. die Naturgeschichte mit ihren Naturkörpern in den verschiedensten Entwicklungsstadien, die Physik und Chemie mit ihren Apparaten, die Geometrie, die nur die Unnatur vom Zeichnen losreißen kann, mit ihren Erkenntnisformen, vor allen Dingen aber die Geographie mit ihrem ethnographischen und kulturhistorischen Material und mit ihrem Horizontal- und Vertikalkarten bieten: das kann nur ein pädagogisch Blinder nicht sehen. Aber auch nicht minder vortrefflichen Stoff, namentlich für die ästhetische Betrachtung, bieten die Gesinnungsfächer — Religion, Poesie und Profangeschichte — mit ihren uns von Meisterhand gezeichneten Abbildungen, die bekanntlich teils das Kulturhistorische veranschaulichen, teils uns die Heldengestalten vor Augen führen, teils uns Ideen versinnbildlichen und teils uns die Höhenpunkte der Handlung zu Gemüte bringen wollen. Und da möchte ich fragen, ob die vom Leben isolierten Ornamentalformen mit so nachhaltigem Interesse so ästhetisch bildend wirken können, als diese kunstvollen Darstellungen, wie sie uns ein Schnorr v. Carolsfeld, ein Flinzer, ein Leutemann, ein Pfeifer, ein Lehmann geliefert haben?

Zwar sollen ja die Kinder nicht alle Dinge derartiger Abbildungen kopieren und nicht alle Gegenstände jener realistischen Unterrichtszweige zeichnerisch darstellen — einfach schon deshalb nicht, weil es unmöglich ist —, aber doch allemal dasjenige, was der Form nach begriffen und gemerkt werden soll und von dem übrigen vielleicht noch in den einfachsten Umrissen die einfachsten Dinge.

Denn angenommen die Schüler kopierten von einer bibl. oder profangeschichtlichen Abbildung oder von einer von den Kehr-Pfeiferschen Bildern zu den Heyschen Fabeln, auch nur eine Krippe, ein Zelt, eine Hütte, ein Thor, ein Monument, einen Bogen, einen Schild, einen Spieß, ein Schwert oder dergleichen, oder sie ahmeten beispielsweise auch nur nach dem Leutemannschen Bilde die Rückenlinie vom Kopfe bis zum Schwanze der edlen Roßgestalt nach, oder sie zeichneten zu der Frontalansicht eines Fuchskopfes auch nur das von ihnen selbst daran gefundene gleichseitige Dreieck, deuteten nach diesem die Stellung der Ohren, der listigen Augen und der Nase an, oder sie skizzierten in primitiver Weise sogar den Umriß eines Säugethieres und deuteten durch vier Striche die charakteristischen Stellungen der Beine bei den verschiedenen Gangarten an, oder sie würden angehalten, nach einem Stück Eichenholz die charakteristischen Masern nachzumalen, oder man ließe sie das Dreieck entwerfen, wohinein die Gestalt Europas paßt: so wäre meines Erachtens die darauf verwendete Zeit sehr nützlich verwendet worden, nützlicher noch, als wenn man während der Zeit in vielen schön klingenden Worten ihnen noch einige Leichen mehr in die Grüfte des Gedächtnisses beigesetzt hätte. Denn würde man sie hierdurch auch nur veranlassen, diesen vielleicht sonst nicht beachteten Teil einer Abbildung oder eines Gegenstandes deutlicher zu erfassen, so wäre das jedenfalls eine nicht zu unterschätzende Übung im Sehen, im Beachten von sog. Kleinigkeiten, wodurch Licht auf das Ganze geworfen werden und wodurch man das Ganze mehr würdigen lernen soll. Zwar nicht in phrasenhaften Worten memorieren, wohl aber durch ihre eigene Thätigkeit werden sie dann erfahren: vor so unscheinbaren und doch so großartigen, weise geordneten, kunstvollschönen Werken Gottes schon muß mein Geist und meine Kunst vor Ehrfurcht stille stehen und dabei erkennen und bekennen, daß seine Gedanken und seine schöpferische Kraft und Thätigkeit unendlich sind, mit andern Worten: es wird ein nachhaltiges ästhetisches Gefühl auch dadurch in ihnen erregt werden.

Das wären meines Erachtens diejenigen Forderungen, welche erfüllt werden müssen, wenn das Zeichnen statt im Dienste einer einseitigen Technik und Theorie der Kunst und des Kunsthandwerks im Dienste der Pädagogik, im Dienste der allgemein zu erstrebenden Volksbildung im Dienste eines dahin zielenden Gesamtunterrichts stehen soll. Durch Erfüllung derselben aber werden Kunst und Kunsthandwerk durchaus nicht benachteiligt, im Gegenteil werden sie alsdann vielleicht noch viel mehr Nutzen aus dem Zeichenunterrichte ziehen, als es im andern Falle möglich ist. Ja, wäre der bisherige Zeichenunterricht auch an den höhern Schulen diesen Forderungen der Pädagogik gerecht geworden, ich glaube fest, die Kunst wäre nicht auf solche Abwege geraten, die noch die „Weserzeitung" vom 14. Sept. d. J. (1881) in einem Feuilletonartikel „Von der Berliner Kunstausstellung" scharf rügte und eingehend charakterisierte, wo u. a. gesagt wurde:

„Das einseitig-technische Können hat sich verbreitert aber auch verflacht; aus einem Mittel ist es zu einem Zweck geworden, die Form beansprucht eine ebenso anmaßliche oder ungebührliche Alleinherrschaft, wie ehemals der Stoff; weil ein gut gemalter Kehrichthaufen allerdings künstlerisch wertvoller ist, als ein schlecht gemalter Sternenhimmel, schließt man mit einer gewissen Berserkerlogik, daß es, wenn man anders nur über eine glänzende Technik verfüge, völlig gleichgültig sei, ob man Kehrichthaufen oder Sternenhimmel oder sonst was male. Wir haben schon wiederholt darauf hingewiesen, daß ein Hauptgebrechen unserer nationalen Kunst in ihrer, sei es Abneigung, sei es Unfähigkeit liege, das Leben der Gegenwart oder doch einer Vergangenheit, welche in dem Bewußtsein des Volkes noch fortwirke, scharf aufzufangen und treu wiederzuspiegeln." Soweit der Artikel.

Sind das nicht ganz analoge Abwege, wie sie der landläufige Zeichenunterricht infolge der im allgemeinen gewiß sehr wohlgemeinten Bestrebungen des Specialistentums auch wandelt? Ist das nicht dasselbe Vorherrschenlassen der technischen Fertigkeit und der „grauen Theorie" über die Darstellung lebensvoller Momente? Fehlt dort nicht auch bei den meisten Gegenständen, wie die „Weserzeitung" das eingehend darlegt, die Anschauung „gediegener, nützlicher, wertvoller, die Sinne und die Einbildungskraft fesselnder" Thatsachen und die Anwendung der ästhetischen Begriffe auf das „volle Menschenleben"? Fehlt nicht auch der damit zusammenhängende Inhalts- und Gedankenreichtum in jenen dem Volksleben fernliegenden Darstellungen?

Resumierend wiederhole ich darum noch einmal:

Wie alles Lernen, so muß auch die Theorie und Technik des Zeichnens auf den Erwerb klarer und ausreichender Anschauungen gestützt werden. Denn „die Anschauungen, sagt Schopenhauer, sind in unserm Geiste die Kontanten; die Begriffe (mit ihren Bezeichnungen) aber die Zettel, und da, wo die Anschauungen nicht in genügendem Maße vorhanden sind, gleicht der menschliche Geist einer Zettelbank, in der die nötigen Deckungsmittel fehlen." Wer aber glaubt durch bloße Anschauung der Abstraktionszeichen, also der Figuren und der Worte, Begriffe übermitteln zu können, der täuscht sich und die Schüler; denn ebenso wenig wie man bei der Ernährung des Leibes den Verdauungsproceß etwa durch Einspritzungen von fremdem Blute umgehen kann, ebenso wenig läßt sich der geistige Verdauungs-, der sog. Abstraktionsprozeß umgehen. Und wo dennoch bei dieser Methode das Geistesleben der Zöglinge gesund erhalten bleibt, da geschieht das nicht durch diese Hülsenüberlieferungsmethode, sondern trotz derselben, durch die verborgene Selbsternährung. Es giebt nur eine naturgemäße Unterrichtsmethode: von der realen Anschauung zur Abstraktion! Das ist der einzig richtige Lebensweg der wahren Geistesbildung.

Es ist jedoch nicht genug, daß man lebt; das Leben soll auch einen Zweck

haben. Darum muß das Erlernte auch angewandt werden, und zwar in der nützlichsten Weise. Dies Anwendenkönnen aber ist eine Kunst, die erlernt sein will, und in welcher man es am weitesten bringt, desto früher man sich darin übt. Darum lehre man alles Erlernte auch sofort nützlich anwenden, und überlasse „die Anwendung nicht dem späteren Leben." Denn was ein guter Haken werden soll, muß bei Zeiten gekrümmt werden. Überdies steht die Thatsache fest, daß es sehr viele Leute giebt, denen es an Wissen und abstraktem Können nicht fehlt, die aber nichts damit anzufangen wissen, die sich nicht auf das Anwenden verstehen,[1]) eben weil sie es nicht erlernt haben.

Weiter. An „Konfusionsräten" und an Geistern, die mit sich selbst uneins sind, denen es an Einheitlichkeit und Festigkeit des Gedankenkreises fehlt, die in dem einen Augenblick anders denken und handeln können, als in einem andern, und die selten über das enge Gebiet ihrer Specialität und ihres Berufskreises auch nur in etwas klar hinaussehen können, haben wir ebensowenig Mangel. Darum sollten wir, so viel wir es können, auch diesem vorbeugen, indem wir die werdende Generation von frühster Jugend daran gewöhnen, alles Denken, Fühlen, Wollen und Handeln stets in die innigste Beziehung zu einander zu bringen, und zwar dadurch, daß wir die Schüler im Unterrichte beständig von einer Scienz in die andere hinüberblicken lassen, daß wir eine naturgemäße Verbindung der Unterrichtsfächer anstreben.

„Alles muß in einander greifen,
Eins durchs andere gedeihen und reifen."

Daß wir nun aber nicht mit diesen Forderungen auf ausgetretenen Pfaden bequem einherwandeln können, sondern daß wir damit auf bedeutende Schwierigkeiten stoßen werden, ja, daß wir, um sie durchzuführen, noch manchen Kampf auszufechten haben, Kämpfe um die Selbständigkeit der Volksschule, Kämpfe um die Emanzipation der Volksschuldidaktik von der fachwissen- und fachkünstlerschaftlichen Praxis, Kämpfe auch gegen den pädagogischen Ultrakonservativismus, und daß wir andrerseits unsere Grundsätze noch immer mehr durch die Vertiefung in unsere Berufswissenschaft auszubauen, zu sichern und zu specialisieren haben, — das will ich gerne zugestehen. Weil aber nach einem alten Sprüchwort Schwierigkeiten überwinden leben heißt, so wollen wir, damit unser Werk lebe und gedeihe, nicht davor zurückschrecken, sondern mit Freuden diesen Kampf kämpfen, um so mehr, weil die Hindernisse größer scheinen, als sie sind.

---

[1]) Auch in Lehrerkonferenzen, im großen wie im kleinen, soll man es erleben, daß einige gerne sehen, wenn einer Frage wegen Berge kreisen. Sobald es aber heißt, nun wollen wir die als richtig erwiesene Theorie anwenden auf Lehrpläne, Lehrmethoden u. s. w., dann — —, nun, dann sollen sie nicht zu sprechen sein, und wenn sie sich doch sprechen lassen, so soll die Theorie „grau" sein und nichts taugen.

Wenn jedoch in meinen Ausführungen, zumal mir dabei kein Werk zur Verfügung stand, das diese Materie auch nur in einigermaßen eingehender Weise in diesem Sinne bearbeitet hat, Irrtümer mit untergelaufen sein sollten, so bitte ich nicht bloß um gütige Nachsicht, sondern auch um Berichtigung meiner Ansichten. Für jede Widerlegung mit psychologischen und andern objektiven Gründen bin ich sogar zu Dank verpflichtet, eingedenk des Rückertschen Wortes:

„Das sind die Weisen,
Die vom Irrtum zur Wahrheit reisen;
Das sind die Narren,
Die beim Irrtum verharren."

Bremen-Walle. J. Trüper.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Realienbuchfrage auf der oberschlesischen Lehrerkonferenz.

Am 6. September fand zu Königshütte die erste „Lehrerversammlung der oberschlesischen Industriebezirke" statt, und war dieselbe von cirka 300 Lehrern besucht. Hauptgegenstand der Verhandlung bildete: „Das Realienbuch und seine Bedeutung für den Sach- und Sprachunterricht. Im Anschluß an Dörpfelds Forderungen." Der Referent, Rektor Nitschke-Rosdzin, faßte den Gegenstand hauptsächlich von der sprachlichen Seite an, und erhellt sein Standpunkt am besten aus den Einleitungsworten, die ungefähr folgendermaßen lauteten:

„H. V.! Wenn diese unsre freiwilligen Vereinigungen in erster Reihe es sich zur Aufgabe stellen, dem Wohle der Schule durch Verfolgung praktischer Schulfragen zu dienen, so kenne ich gegenwärtig und in unseren hiesigen Verhältnissen keine Frage von hervorragenderer Bedeutung auf praktischem Gebiet, als die Realbuchfrage. Es betrifft dieselbe einen Mangel in unserer inneren Schuleinrichtung, welcher tagtäglich von der Mehrzahl der Kollegen in der Schularbeit empfunden wird, ein Mangel, welcher den Gesamterfolg unserer unterrichtlichen Thätigkeit schwer beeinträchtigt, da er nicht nur das realistische Lernen schädigt, sondern auch in seinen Folgen für die sprachliche Bildung unter unseren hiesigen Sprachverhältnissen geradezu unersetzlich ist. Wie Sie aus den Ihnen vorliegenden Thesen bereits ersehen haben, gehört Referent nämlich auch zu jenen, welche (leider! nach Dittesscher Anschauung) ohne ein geeignetes Realienbuch nicht einmal in einer rein deutschen, vielweniger in einer utraquistischen Schule glauben auszukommen zu können. Er hält es gegenüber dem berühmten Pädagogen an der Donau mit dem einfachen praktischen Schulmeister am Rhein, welcher in langjährigem Schuldienst die Wahrheit seiner Grundsätze erprobt hat. Er hält diese didaktischen Grundsätze für unwiderlegbar, er hat sie zu den seinigen gemacht und daraus die Konsequenzen für unser Sprachgebiet gezogen. Das Resultat ist dieses: Wenn Dörpfeld mit seinen Forderungen das Richtige getroffen, und kein praktischer Schulmann dürfte

daran zweifeln, so gilt dies für uns hier auf bilinguischem Boden in zehnfacher Bedeutung; und wenn die Widersacher eines Realienbuches, wie wir es wollen, mit ihren Scheingründen irgendwo vielleicht einen Schein des Rechten für sich gewinnen sollten, bei uns hier nun und nimmermehr. Denn, m. H., die vorliegende Frage ist weniger eine Realienfrage als so zu sagen eine Sprachenfrage, will sagen: eine Frage, deren ausschlaggebende Bedeutung auf sprachlichem Gebiet liegt. — M. H.! Über die notwendige Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts ist, seitdem jener Erste in dem Dreigestirne am pädagogischen Himmel vor 200 Jahren den natürlichen Zusammenhang von Sache und Wort genau erkannt, so manches Wahre und Zutreffende gesagt worden. Man sagt mit Recht: Sachunterricht und Sprachunterricht gehören zusammen, wie rechte Hand und linke Hand, von denen eine die andere waschen, eine der anderen dienen muß; wie rechtes Bein und linkes Bein, von denen eins allein dem Menschen nicht einmal zum Stehen, vielweniger zum Gehen taugt; wie Mann und Weib; wie Vernunft und Sprache, da denken und reden, Sachverstand und Wort zu gleicher Zeit auf die Welt gekommen sind und darum auch zusammen geübt sein wollen. Doch drücken diese Gleichnisse nicht vollkommen das Verhältnis der beiden großen Unterrichtsgebiete in unseren Schulen aus, wo Kinder in einer Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist und die sie gar nicht oder nur höchst unvollkommen sprechen, sowohl zum vollkommenen Besitz ebenderselben, als auch in den Besitz verständnisvollen Wissens geführt werden sollen. Wenn darum Dörpfeld der Realbuchfrage zwei Zentren giebt, so ist hinzuzufügen, daß für uns die Sonne, welche Sprache heißt, infolge unserer geographischen Lage von erster Wichtigkeit ist. Aus sprachlichem Gesichtspunkte will die Frage betrachtet werden, hier ist der Hebel einzusetzen, hier die endliche Entscheidung zu suchen. Und wenn unsere Gegner noch dreimal so vorzügliche Lehrer wären, als sie vorgeben zu sein, indem sie sich rühmen, sehr wohl im Realunterricht jener Hülfsmittel entraten zu können, so sind sie doch im Sprachunterricht sehr kurzsichtig. Denn zum Lernen der Sprache, einer Hauptaufgabe der Volksschule, noch dazu einer mehr oder weniger fremden Sprache, genügt eben nicht das Reden; es gehört dazu zweitens das Lesen, und drittens das Schreiben, und das sind ebenso wesentliche und unerläßliche Übungen. Und weil dieses zweite und dritte durch das mündliche Lehrwort auch im besten Falle nicht ersetzt werden kann, so dürften die Gegner auf die Dauer nicht standhalten: das sprachliche Manko wird auch ihnen zuletzt die Augen öffnen. M. H., länger als ein Jahrzehnt kämpft Dörpfeld in dieser Richtung, besonders in den drei Broschüren: „Grundlinien", „Der didaktische Materialismus" und „Zwei dringliche Reformen", bahnbrechende Schriften, die von keinem Lehrer sollten ungelesen bleiben. Während seine Reformbestrebungen im Anfang wenig Beachtung fanden, werden sie gegenwärtig immer mehr in ihrem Werte erkannt und in die Schulpraxis eingeführt. Schon ist ein Regierungsbezirk daran gegangen — und zwar auf ausdrückliche Anregung durch den zuständigen Regierungsschulrat, ein seinen Bedürfnissen entsprechendes Realienbuch zu schaffen. Sie, m. H., haben diese Frage auf die heutige Tagesordnung gesetzt; sie kommt auf der Seminarkonferenz zu Züs heute über acht Tage zur Verhandlung; sie wird auch in vier Wochen die Posener Provinzial-Lehrerversammlung beschäftigen. Und sie wird nicht eher von der Fläche verschwinden, bis sie endlich die richtige Lösung gefunden.

Hinsichtlich der Thesen (die schon vorher veröffentlicht worden waren) und der Ausführung schloß sich Referent mehr oder weniger eng an Dörpfeld an,

überall auf die hiesigen Sprachverhältnisse bezugnehmend und aus bekannten Lese- und Realienbüchern (eingeführt ist ein derartiges Hülfsmittel hier bis jetzt überhaupt nicht) illustrierend. Er verfolgte dabei die Taktik, den Gegnern möglichst von vornherein ihre Waffen zu entwinden und fragt, wie wohl in den meisten Schulen der Realunterricht ohne Hülfsbuch erteilt werde? Es schaffe sich eben jeder Lehrer sein eigenes Realienbuch; es werde diktiert und auswendig gelernt. Dadurch aber gehe viel Zeit für das verständnisvolle mündliche Durcharbeiten verloren, und die Orthographie sei — selbst beim Abschreiben von der Wandtafel — eine trostlose. Am Ende gab er (auf Grund eines Vortrages von Dörpfeld in der bergischen Lehrerversammlung) einen Überblick über die fünf verschiedenen herrschenden Ansichten vom Realienbuche und richtete sich speziell gegen die Dittesschen Einwürfe (Pädagogium, Augustheft 1882), letztere der Reihe nach besprechend und widerlegend, so daß er schließlich glaubte konstatieren zu können: wie wir in allen Lehroperationen ganz genau dasselbe fordern, was Dittes und die heutige Methodik will; daß wir jedoch hinsichtlich der Wiederholung und Einübung des Unterrichtsstoffes, noch mehr aber betreffs der durch den Realunterricht zu schaffenden Sprachbildung unbestreitbar im Vorteil seien. Er schloß: „Soll die Schule hier an den Ostmarken des deutschen Reichs ihre hohe Aufgabe erfüllen, der Pionier deutscher Bildung durch Verbreitung deutscher Sprache zu sein, dann müssen wir jedes Mittel mit Eifer ergreifen, welches sie in dieser Kulturaufgabe unterstützt, und ein solches Mittel ist das geforderte Hülfsbuch, so unbedeutend es auch auf den ersten Blick geschienen haben mag, in vorzüglichem Maße. Acceptieren Sie es, Sie erfüllen damit nicht nur eine pädagogische, Sie erfüllen eine patriotische Pflicht!" —

Die sich anknüpfende, lebhafte Debatte ergab das überraschende und erfreuliche Resultat, daß sich in der ganzen Versammlung (Schulinspektoren waren nicht anwesend) auch nicht ein einziger prinzipieller Gegner des geforderten Realienbuches befand, drehte sich daher mehr um Nebensachen (mögliche Überbürdung, notwendige Verringerung des Lehrpensums 2c.) und wurden schließlich sämtliche Thesen mit sehr großer Majorität angenommen. Leider konnte von allen bis jetzt erschienenen Realienbüchern keines als den hiesigen Verhältnissen entsprechend zur Einführung empfohlen werden. Die Thesen lauten:

1. Ein selbständiger Realunterricht erfordert auch ein besonderes sachlich und methodisch wohlberechnetes Realienbuch, und zwar auf allen Stufen und in allen, auch der einklassigen Schule.
2. Dasselbe soll sowohl dem Lehrer Grundlage für den Unterricht, als auch dem Schüler Mittel zur Befestigung und Wiederholung des Unterrichtsstoffes und seiner sprachlichen Darstellung sein.
3. Wie das belletristische Lesebuch Muster der schönsprachlichen Darstellung, so ist das Reallesebuch Grundlage zur Gewinnung der mehr praktischen, gesund-volkstümlichen hochdeutschen Umgangssprache.
4. Es darf daher:

a) kein kompendiarischer (auszugartiger) Leitfaden, sondern muß in seiner Darstellung ausführlich sein;
b) die Sprache muß leicht verständlich, darum anschaulich, möglichst einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein;
c) es darf kein wissenschaftliches Gepräge tragen, sondern muß durchweg die elementare Methode zeigen;

d) jedem Einzelbilde ist ein Anhang fixierter Fragen beizugeben, behufs verständiger Aneignung und als Leiter für mündliche und schriftliche Reproduktion.*)

5. Der dargebotene Lehrstoff ist vom Lehrer in freier, anschaulicher und lebensvoller Weise zu verarbeiten, so daß er sich zum Unterrichtsergebnis gestaltet; als solches ist eine jede Lektion zu lesen, zunächst in der Realienstunde der Schule, dann zu Hause, und soweit möglich (nulla dies sine linea) zu Aufschreibe- und Aufsatzübungen zu benutzen.
6. Muß das durch das Fehlen eines geeigneten Realienbuches entstehende unterrichtliche Manko schon das realistische Lernen schwer beeinträchtigen, so ist es in sprachlicher Hinsicht (zumal in bilinguischen Gegenden geradezu unersetzlich.
7. Dadurch aber, daß die fünf Hauptmomente praktischer Sprachschulung: Anschauen, Hören und Reden, Lesen und Schreiben — nunmehr gleichzeitig und gleichmäßig im Realunterricht zur Geltung kommen, tritt derselbe in vorzüglicher Weise in den Dienst der Sprachbildung und wird nächst dem eigentlichen Sprachunterricht das Hauptförderungsmittel im Deutschen.
8. Summa: Die Einführung eines anschaulich-ausführlichen Realienbuches ist die unerläßliche Bedingung eines fruchtbaren Real- und Sprachunterrichts, namentlich in unseren utraquistischen Schulen.

Zur Schulinspektionsfrage.

(Aus Nassau).

So unangenehm für manchen das Thema „Schulaufsicht“ klingen mag und so sehr von vielen Seiten auch gewünscht werden dürfte, daß dasselbe von der Tagesordnung abgesetzt oder besser gesagt: sang- und klanglos begraben werde; für den Lehrerstand ist die Schulinspektionsfrage eine so wichtige, daß er sie nicht eher ruhen lassen kann, als bis sie in einer seinen berechtigten Ansprüchen entsprechenden Weise gelöst ist. Es sei daher auch einmal einer Stimme aus Nassau das Wort zu derselben gestattet. Selbstverständlich bin ich nicht der Ansicht, daß ich neue Momente in der beregten Angelegenheit hervorheben könnte; denn bei der ausführlichen und erschöpfenden Behandlung, welche in der „Leidensgeschichte“ der in Rede stehende Gegenstand erfahren hat, dürfte es schwer sein, zu dessen Behandlung neue Gesichtspunkte aufzufinden.

Daß die Lehrer Nassaus bisher, wenigstens soweit mir bekannt geworden ist, sich an der öffentlichen Diskussion der Schulaufsichtsfrage wenig oder gar nicht beteiligt haben, hat keineswegs seinen Grund darin, daß sie etwa derselben mit Interesselosigkeit gegenüberständen. Wir sind auch in Nassau von der Notwendigkeit einer des Gegenstandes würdigen Erörterung dieser Frage überzeugt und haben daher das Vorgehen des Herausgebers d. Bl. in der „Leidensgeschichte“ mit

---

*) Anmerk. d. Red. Die fixierten Fragen gehören nach meiner Ansicht nicht in das Realienbuch, sondern in ein besonderes Heft Auch würde ich raten, diesen Punkt erst dann mit in Betracht zu ziehen, wenn man über die Hauptpunkte in der Realienbuchfrage: 1. ob ein solches Buch nötig ist, und 2. wie die Darstellung sein soll, zur Einigung gelangt ist. D.

Freuden und reger Teilnahme begrüßt. Der Grund des zunächst nicht aktiven Eingreifens in die Besprechung des obigen Themas seitens der nassauischen Lehrer dürfte vielmehr darin zu suchen sein, daß wir in Nassau den Kollegen im weiteren Vaterlande gegenüber manchen, auf gesetzlicher Grundlage beruhenden Vorteil genießen (es sei nur an unser Pensionsgesetz erinnert), um deswillen wir die auch uns treffende Ungerechtigkeit hinsichtlich der Schulaufsicht am Ende etwas weniger schwer empfinden als jene. Aber inbetreff der Hauptpunkte stehen wir um kein Haar besser, als auch unsere Amtsbrüder in den übrigen Provinzen. Nach Generalverfügung der nassauischen Landesregierung vom 26. Jan. 1858 sind zwar die Lehrer Nassaus ständige Mitglieder des Schulvorstandes. Allein welche Bedeutung diese Koncession für den Lehrerstand hat, mag aus dem einen Beispiel erhellen, daß der Einsender dieses in seinen mehr als 20 Dienstjahren mit Ausnahme von den nach der amtlichen Frühlings-Schulprüfung abzuhaltenden Sitzungen nicht einer einzigen Schulvorstandssitzung beizuwohnen in die Lage gekommen ist. Dagegen hat er erlebt, daß der Geistliche, der zugleich Schulinspektor war, in autokratischer Weise Dinge erledigte, die bestimmungsgemäß dem Schulvorstande hätten vorgelegt werden sollen. Wunder nehmen konnte das bei der übergroßen Superiorität, welche die oben allegierte Verfügung dem Dirigenten des Schulvorstandes, d. h. dem Geistlichen einräumte, übrigens nicht. Was nun gar den wichtigsten Teil der Schulaufsicht, nämlich die Aufsicht über die eigentliche Schularbeit anlangt, so hatte und hat darin in Nassau der Lehrerstand ebensowenig etwas mitzureden, als auch anderwärts. Was dem gegenüber die nominelle Mitgliedschaft im sog. „Schulvorstande" heißen will, zumal bei der in obigem Beispiele erläuterten Dienstobliegenheit und Dienstbefugnis des letzteren, das kann sich der Leser leicht selbst ausmalen. Eine fachmännische Leitung der technischen Seite seines Amtes, das ist nicht „ein Ideal der Zukunft",*) sondern eine Forderung, die der Lehrerstand nach **Billigkeit** und **Recht** stellen darf und muß.

Sehen wir uns indessen die von den Verteidigern der hergebrachten Schulaufsicht den Lehrern, welche die in derselben enthaltenen Ungerechtigkeiten gegen den Lehrerstand nicht bloß fühlen, sondern auch offen aussprechen, entgegengehaltenen Gründe etwas näher an. Zunächst tritt uns da das mit Vorliebe ins Gefecht geführte Argument entgegen, die Lehrer wollten mit der Forderung der Beseitigung der seitherigen geistlichen Schulinspektion nichts Geringeres, als Trennung der Schule von der Kirche, womöglich gar Losreißung der ersteren von der Religion. Ob auch einzelne liberale Heißsporne vielleicht sich soweit verirren mögen: der größte Teil der Lehrer stimmt diesem Rufe nicht zu. Ich für mein Teil (und dem stimmen immerhin die allermeisten zu) bekenne es offen, daß ich, wenn man mir den Religionsunterricht nehmen würde, den übrigen Unterricht auch nicht behalten möchte. Ebenso ist auch das ein unbegründetes Vorurteil, welches seitens unserer Gegner vorgebracht wird, daß die Lehrer aus Antipathie gegen den Stand der Geistlichen fort und fort die Schulinspektionsfrage erörterten. Der Verfasser der „Leidensgeschichte" hat's bereits ausgesprochen (und darin befindet er sich sicherlich in Übereinstimmung mit den allermeisten seiner Kollegen), daß, wenn nun einmal der Lehrerstand der einzige Stand sein und bleiben soll, der sich von einem anderen Stande beaufsichtigen lassen muß, dieser Stand derjenige der Geistlichen nicht bloß sein kann, sondern naturgemäß sein muß. Aber das ist ja gerade

*) S. die Verhandlungen des II. evangelischen Schulkongresses zu Kassel.

die Kardinalfrage, ob es recht und billig sei, allein den Lehrerstand da, wo es sich um Beurteilung seiner Berufsthätigkeit handelt, von jeglicher Mitwirkung auszuschließen. Wer es mit seinem Gewissen und seiner christlichen Überzeugung (Matth. 7, 12) vereinbaren kann, diese Frage mit „Ja" zu beantworten, mit dem haben wir nicht weiter mehr über unser Thema zu verhandeln. Daß aber die Schule nun einmal eine in stetiger Entwickelung begriffene Institution geworden ist und daß der Lehrerstand sich zum besonderen Stande herausgebildet hat, das sind Thatsachen, die man doch wohl nicht leicht mehr wegleugnen kann. Trotzdem konnte freilich vor noch nicht gar langer Zeit ein württembergischer Geistlicher schreiben: „Ich gestehe, immer noch nicht darüber im Klaren zu sein, was denn eigentlich das viel gebrauchte Abstraktum die „Schule" ist. Wo ist denn dieses Wesen, genannt „die Schule?" Ist dieses X so viel als „die Lehrer", so fragen wir weiter: „in welcher Vertretung, als welche Behörde sind sie das?" Wir möchten ihm antworten: „Was nicht ist, kann noch werden!" Oder hat sich nicht auch „die Kirche" zu dem herausgebildet, was sie ist? — An der Frage der rechtlichen Grundlage der bestehenden Schulaufsichtsordnung drücken sich denn auch die Kritiken „der Leidensgeschichte" meist stumm vorüber,*) während mehr nebensächliche oder solche Punkte herausgegriffen und in umständlicher Weise besprochen werden, welche gar nicht beanstandet worden sind. Das gilt z. B. davon, daß allen Ernstes der Beweis geführt wird, der Geistliche besäße das zur Führung des Schulinspektorenamtes erforderliche Wissen; als ob seitens der Lehrer in Zweifel gezogen worden wäre, daß der Geistliche in den einzelnen Elementarfächern die nötigen Kenntnisse besäße, um eine Elementarschule prüfen zu können. Aber zwischen Wissen und Können ist doch wohl ein Unterschied. Gerade aber die zur ersprießlichen Führung des Schulinspektorenamtes gehördende pädagogisch technische Vorbildung (von der wissenschaftlichen pädagogischen Bildung zunächst ganz abgesehen) ist es, worauf es in erster Linie ankommt und welche dem Geistlichem als solchem trotz Konfirmandenunterricht und auch trotz „sechswöchentlichen Auskultationskursus an einem Lehrerseminare" nicht zugestanden werden kann. Nun sagt man freilich mit Börne: „Man muß noch nicht Schneider sein, um beurteilen zu können, ob einem der Rock gut oder schlecht sitze", was, auf vorliegenden Fall angewandt, dann heißen soll: Auch ein Nichtfachmann mit der allgemeinen Bildung, wie sie dem Geistlichen zuteil geworden ist, kann wohl beurteilen oder vermag sich event. doch wenigstens den erforderlichen Einblick in die Sache leicht anzueignen, um beurteilen zu können, was in einer Elementarschule geleistet worden ist und was fehlt, sintemal das ja keine „eleusinischen Geheimnisse" sind. Wenn nun das Schulinspektorenamt außer der Erledigung der schriftlichen Arbeiten an seinen Inhaber weiter keine Anforderungen stellte, als daß er über die ihm unterstellten Schulen ein zutreffendes Urteil abgebe, dann wäre der „hergebrachten Schulaufsicht" leicht das Wort reden. Aber so liegen eben die Verhältnisse nicht. Abgesehen davon, daß der Inspektor auch kennen und zu würdigen wissen sollte, welche Sorgen und Mühen die erreichten Resultate verursacht, und welche Hindernisse beim Fehlen derselben in Betracht zu ziehen sind, eine Forderung, die voll und ganz zu erfüllen doch wohl nur der imstande sein kann, der die Schularbeit aus eigener Erfahrung kennt, kommt es bei der Qualifikation zum Schulinspektionsamte doch noch auf

*) Das Brodsteinsche opus richtet sich selbst und kommt nicht weiter mehr in betracht. Höchstens pflegt man in gewissen Fällen bei uns zu sagen: „Das ist eine Kritik à la Brodstein."

einen anderen sehr wesentlichen und wichtigen Punkt an. Wie nämlich die Geistlichen an ihren Vorgesetzten die gewiß berechtigte Forderung stellen, daß er neben seiner wissenschaftlichen Tüchtigkeit auch die Fähigkeit besitze, nicht nur eine Predigt wie überhaupt die seelsorgerliche Thätigkeit beurteilen zu können, sondern auch eine mustergiltige Predigt zu halten, so ist auch beim Schulaufsichtsamte die Beurteilung der Leistungen doch nur eine Seite und dazu nicht einmal die wichtigste. Wir erwarten von einem Schulinspektor auch, daß er sowohl mit den Fortschritten der wissenschaftlichen Pädagogik genau bekannt, als auch imstande ist, eine Musterlektion zu halten. Es steht beispielsweise gegenwärtig in der Pädagogik die Herbart-Ziller-Stoysche Unterrichtsmethode auf der Tagesordnung. Bei einem Lehrer, der sich die wissenschaftliche und praktische Qualifikation erworben hat, um das Amt eines Schulinspektors bekleiden zu können, setzen wir unter allen Umständen voraus, daß er nicht nur über die genannten didaktischen Grundsätze referieren und sie erläutern kann, sondern auch das Lehrgeschick besitzt, eine Musterlektion nach denselben zu halten. Daß dieses zugleich die einfachste und auch naturgemäßeste Weise ist, diejenigen Lehrer, denen diese Methode noch fremd ist, mit dem Wesen derselben vertraut zu machen, mag nur nebenbei erwähnt werden. Nun fragen wir aber: Besitzt der Geistliche als „der geborene Schulinspektor" diese Fähigkeit, zumal er ja auch Konfirmandenunterricht zu erteilen hat? Oder ist es etwa kein Unterschied, Kinder von 14 Jahren, die überdies mit dem Stoffe nicht unbekannt sind, in der Heilslehre zu unterweisen, oder aber mit Elementarschülern in Sprache, Geographie, Naturkunde rc. eine Lehrprobe zu halten nach Herbart-Ziller-Stoyschen Grundsätzen? Kann nun dem Geistlichen als solchem diese Qualifikation nicht zuerkannt werden, wie mag man sich dann darüber entrüsten, wenn behauptet wird, daß ihm die volle praktische Tüchtigkeit zur Führung des Inspektionsamtes abgehe? Freilich interpretiert Herr Pfarrer Senkel aus Hohenwalde die Äußerung vom „geborenen Schulinspektor" dahin, daß er sagt, derselbe müsse erst zum Inspektor „erzogen" werden. Das heißt aber mit anderen Worten nichts weniger, als die Schule zum Experimentierfelde für angehende Schulinspektoren machen, während unserer Meinung nach die letzteren die Leiter und Förderer der Schularbeit sein sollen. Indes ist in der That das erstere bisher vielfach der Fall gewesen. Uns ist ein Fall bekannt, daß ein Geistlicher, der sich bis dahin um pädagogische Praxis sehr wenig bekümmert hatte, mit einem Male Schulinspektor wurde. Er verhehlte sich selbst nicht, daß ihm für dieses Amt vorerst die nötige praktische Vorbildung fehle. Allein er wußte sich in die Sache „hineinzuschaffen", indem er auf den öfter veranstalteten Lehrerkonferenzen Lehrproben halten und besprechen ließ. Auf diese Weise gewann er in das Lehrverfahren soviel Einblick, um sich nun ein Urteil über die Schulen seines Aufsichtsbezirks bilden zu können. So hat sich der Mann selbst zum Inspektor „erzogen." Wäre derselbe bald darauf versetzt worden, dann konnte sehr leicht der Fall eintreten, daß sich dieselbe „Erziehung" wiederholt hätte, ob zum Segen der Schularbeit, das ist freilich eine andere Frage. Und weiter! Es soll dem Stande der Geistlichen nicht im geringsten zu nahe getreten, auch sein Interesse am Geschäfte der Jugenderziehung soll nicht bestritten werden. Ist aber die Möglichkeit so gänzlich ausgeschlossen, daß bei dem „geborenen Schulinspektor" zuweilen das Interesse des Pfarrers mit den Pflichten des Schulinspektors in Kollision gerät? Welcher Teil in diesem Falle den Sieg davon trägt, mag dahingestellt bleiben.

Eins sei zum Schlusse noch erwähnt. Man hat auf Grund des Befehles Jesu an Petrum: „Weide meine Lämmer;“ „weide meine Schafe!“ gesagt, daß hier der Herr selbst die enge Verbindung zwischen Pfarr- und Lehramt angedeutet habe. Und der christliche Lehrer, der mit Herbart nicht bloß den sittlichen Charakter, sondern den religiös-sittlichen, d. h. den echt christlichen Charakter als sein Erziehungsprinzip hinstellt, der die schönste Seite seines Lehrerberufes mit dem „Manne der Sehnsucht“ darin sieht, „Lämmerhirte“ nach Christi Sinn und Geist zu sein, der weiß sich in seinem Streben eins mit der Wirksamkeit dessen, dem die Schafe anvertraut sind. Ihm wird daher ein Zerreißen dieses innersten, durch die Gemeinsamkeit der Aufgabe und des Zieles bedingten Bandes beider Ämter nicht in den Sinn kommen. Daß aber der Herr einem und demselben Jünger die Lämmer und Schafe zur Obhut übergibt, ist mir stets ein Zeichen dafür gewesen, daß nach seinem Sinne die beiden Ämter nicht sub-, sonder koordiniert sind. Und wenn in der Frage der Schulverwaltung dem Lehrerstande die ihm gebührende Berücksichtigung zu teil geworden ist, wenn die Volksschule wie alle anderen Institutionen einer fachmännischen Leitung nicht mehr entbehrt, dann wird das Verhältnis zwischen Lehrern und Geistlichen, die wenigstens auf dem Lande in vieler Beziehung auf einander angewiesen sind, nach meiner sicheren Überzeugung kein weniger gutes sein als bisher. In diesem Sinne äußerte sich denn auch lange bevor die „Leidensgeschichte“ geschrieben wurde, ein jetzt hochgestellter nassauischer Geistlicher (um zum Schlusse dem oben citierten Urteile des Württembergers das des Nassauers gegenüberzustellen). Er sagte, als von gewisser Seite die Notwendigkeit des Fortbestehens der seitherigen Form der Verbindung von Kirche und Schule betont worden war, er sei der Überzeugung, daß über kurz oder lang in dem dienstlichen Verhältnis, wie es bis dahin zwischen den Lehrern und den Geistlichen bestanden habe, eine Änderung werde eintreten. Allein das halte er nicht für einen Nachteil, sondern für einen Vorteil für beide Teile, weil er überzeugt sei, daß, wenn sich das jetzige Dienstverhältnis der beiden Ämter ändere, dann die Träger derselben in eine freie und darum innigere Verbindung zu einander treten würden, woraus für Schule und Kirche nur Segen erwachsen könne. Soweit unser Gewährsmann. Daß aber diese Änderung wirklich komme, das zu betonen und darauf an seinem Teile nach Kräften hinzuarbeiten, muß dem Lehrerstande als unveräußerliches Recht zugebilligt werden. Nur muß das letztere in der rechten Weise zur Ausübung gebracht werden. Nutzloses Opponieren, unfruchtbares Raisonieren u. dgl. wäre die denkbar verkehrteste Art. Dagegen sind in der „Leidensgeschichte“ genau die Bahnen vorgezeichnet, welche der Lehrerstand bei diesem Kampfe um sein gutes Recht einzuschlagen hat: unerschrockenes Geltendmachen der Standesrechte zur rechten Zeit, in geziemender Weise und am geeigneten Orte, vor allen Dingen aber das Bestreben, sich wissenschaftlich und praktisch weiter zu bilden und zu vervollkommnen, das sind die Punkte, wo der Hebel anzusetzen ist. Aus Erfahrung kann es Einsender dieses dem Verfasser der „Leidensgeschichte“ bezeugen, daß seine Arbeit in meiner engeren Heimat mit Bezug auf den zuletzt genannten Punkt (Streben nach wissenschaftlicher und praktischer Fortbildung) bereits Früchte gebracht hat. Hoffen wir, daß ihr solche Früchte fernerhin noch recht reichlich blühen und reifen. Wer weiß, ob sich dann mit der Zeit vielleicht nicht doch noch einmal das „Ideal der Zukunft“ *) verwirklicht.

*) S. die Verhandlungen zum 2. evang. Schulkongreß.

Korrespondenzen.

Aus Westfalen. Auf der Pastoralkonferenz zu W. brachte ein Mitglied zu mehreren Malen Dörpfelds Leidensgeschichte der Volksschule bez. Reform der Schulverwaltung zum Vortrage und zur Debatte. Daß unter Geistlichen, die zur Volksschulaufsicht z. Z. privilegiert sind, die so ganz neuen, so scharf aufräumenden und doch wieder so sicher aufbauenden Reformideen vielfach großen Widerspruch hervorrufen müssen, liegt auf der Hand, soll aber hier nicht zur Sprache kommen, da es mit inneren Schäden der Kirche zusammenhängt, die in einer „Leidensgeschichte der Kirche" zu erörtern sein würden. Hier seien einige der im Sinne der Dörpfeldschen Schrift günstigen Punkte bezeichnet, worin die Konferenz, zu der zwei sehr tüchtige und wohlwollende geistliche Kreis-Schulinspektoren gehören, ganz oder doch wesentlich eins war.

Im Interesse des gesamten Erziehungswesens muß vor allem der Pflege der Pädagogik auf den Universitäten mehr Aufmerksamkeit als bisher gewidmet werden.

Dem Lehramte gebührt eine ordnungsmäßige Vertretung im Schulvorstande.

In Städten ließe sich wohl die technische Lokalinspektion dem Hauptlehrer übertragen; auf dem Lande, wo die Schulen meistens einklassig sind und den Lehrern vielfach die nötige Altersreife fehlt, ist es nicht thunlich.

Die jüngern Lehrer sollten, wie analog jüngere Theologen unter einem Geistlichen, erst einige Zeit unter einem ältern Lehrer arbeiten.

Eben ins Amt tretenden Geistlichen sollte unter keinen Umständen die ersten vier Jahre eine Lokalschulinspektion übertragen, sondern diese von einem benachbarten ältern Lokalinspektor ausgeübt werden. U. a. m. —

Es wäre zu wünschen, wenn die berechtigten Wünsche der Volksschule und ihrer Lehrer mehr als bisher in den Kreisen zur Kenntnis gebracht würden, die durch Dörpfeld zu einem freiwilligen Verzicht ihrer Vorrechte aufgefordert worden sind und oft, wie das obige Beispiel zeigt, schon auf einen guten Anstoß hin von Herzen gern Zugeständnisse machen.

Bericht über die General-Versammlung des westfälischen „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde" in Hagen in Westfalen am 13. August 1884.

Die Mitglieder des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde aus Westfalen hielten am 13. August 1884 im Konferenzzimmer des Bergisch-Märkischen Bahnhofes in Hagen ihre halbjährige General-Versammlung. Dieselbe wurde mit Gebet eröffnet. Sodann begrüßte der Vorsitzende, Herr Pastor Klug aus Dahle bei Altena, die zahlreich Erschienenen mit warmen Worten, und sprach den Wunsch aus, daß auch die heutige Versammlung mit reichem Segen für die Erschienenen begleitet sein möge. Bei den geschäftlichen Mitteilungen gab er zu bedenken, ob es nicht rätlich sein würde, wenn von den Agenten der einzelnen Cirkularkreise fortan über die Thätigkeit der Mitglieder halbjährlich Bericht erstattet würde. Der Vorschlag wurde beifällig aufgenommen und acceptiert. Es

erhielt nun das Wort Herr Lehrer Blanke-Langerfeld zu einer erbaulichen Betrachtung über Heb. 10, 19—25. An dieselbe knüpfte sich eine kurze Diskussion.

Der zweite Punkt der Tagesordnung war ein Referat des Herrn Lehrer Paulussen in Rahlenbecke bei Milspe über die Frage: „Wie stellt sich der evangelische Lehrer zu den amtlichen Schulrevisionen?" Die Arbeit war bereits in der vorigen General-Versammlung vorgelesen worden, weshalb Referent sich diesmal auf die wichtigeren Punkte beschränken konnte.

Wir entnehmen dem beifällig aufgenommenen Vortrage folgendes:

Die amtlichen Revisionen seien das wichtigste Stück der Schulverwaltung. Sie sollten Zeugnis darüber ablegen:

1. ob die Schule die Unterrichtsziele erreicht habe,
2. ob der Unterricht in geeigneter Weise erteilt worden sei und
3. ob in der Schule der rechte Geist herrsche.

Sie umfaßten somit die gesamte Lehrthätigkeit und sei es daher nicht zum Verwundern, wenn sie von den Lehrern gelegentlich auch einmal in den Kreis ihrer Besprechungen gezogen würden,*) zumal dann, wenn irgend einmal Differenzen vorkämen und die eigene Überzeugung mit der amtlichen Forderung ins Gedränge geriete.

Wollte man nun verschiedene Sachen gegen einander abwägen, so bedürfe man des richtigen Gewichtmaßes und einer richtigen Wage, andernfalls sei das Resultat unrichtig und die daran geknüpften Konsequenzen würden irrige.

Für die vorliegende Frage sei dieser Maßstab gegeben in den methodischen Grundsätzen über erziehlichen Unterricht. Wir müßten uns zweierlei vergegenwärtigen:

1. in welcher Weise ein geist- und gemütbildender Unterricht erteilt werde;
2. wie der Unterrichtsstoff ausgewählt, angeordnet und begrenzt werden müsse.

Das Resultat dieser Untersuchung war folgendes:

I. Der ganze Unterrichtsstoff eines Jahres ist in kleinere und kleinste Abschnitte zu zerlegen. Die Begriffe müßten von den Schülern selbst gebildet werden; der Unterricht habe nur das Ziel anzugeben und den Weg zu demselben zu ebnen.

Bei der Lektion müsse daher der Lehrer Bedacht nehmen

a) auf eine Vorbesprechung;
b) er müsse das Neue darbieten;
c) beides vergleichen und
d) begrifflich zusammenfassen.
i) In Anwendungsbeispielen müsse sich das Verständnis erproben.

II. Die Stoffauswahl sei dem Lehrer zu überlassen, welcher am besten wissen müsse, was er seiner eigenen Kraft und seiner Klasse zumuten könne.

Es dürfe

1. nur soviel Stoff ausgewählt werden, als innerlich verarbeitet werden könne;
2. die Unterrichtsstoffe müßten in solcher Verbindung stehen, daß eins das Andere fördere;
3. alle Lehrfächer müßten entsprechend vertreten sein;
4. die Kulturstufen seien zu beachten.

*) Die Frage: „Wie stellt sich der evangelische Lehrer zu den amtlichen Revisionen" war in einer Bibelbesprechung berührt worden und Hagener Freunde hatten den Referenten um diese Arbeit ersucht.

Auf Grund dieser Darstellung unterzog Referent im dritten Teile seiner Arbeit die amtlichen Revisionen und die dieselben bestimmenden gesetzlichen Vorschriften einer Beleuchtung.

Die „Allgemeinen Bestimmungen“ hätten zwar gegen früher Wandel geschaffen; aber über eine naturgemäße Unterrichtsweise und über eine planmäßig geordnete Stoffauswahl hätten sie nicht das wünschenswerte Licht verbreitet. Das sei erst durch die Herbartische Schule geschehen. Ein großes Verdienst falle dem „Evangelischen Schulblatte“ zu. Seine Artikel: „Die schulmäßige Bildung der Begriffe,“ „Der didaktische Materialismus,“ „Zwei dringliche Reformen im Sach- und Sprachunterricht“ ragten wie Monumente in der pädagogischen Literatur hervor. Das Verdienst hätten sie unbestreitbar, daß sie das „Wie“ in der Schule auf wissenschaftliche Grundlagen basiert und dem „Was“ die gebührende Grenze angewiesen hätten. Solche Artikel forderten zum geistigen Erfassen viel Zeit und noch mehr Interesse und solches könne bei den Schulinspektoren, die doch meistens Geistliche und durch pfarramtliche Thätigkeit vollauf beschäftigt seien, nicht überall in dem wünschenswerten Maße vorausgesetzt werden.

Da könne es denn wohl vorkommen, daß didaktische Schaustücke von solider Schularbeit nicht so unterschieden würden, wie es billig sein sollte.

Im vierten Teil behandelte Ref. das Verhalten des Lehrers. Dem evang. Lehrer sei das Evangelium das Wort der Wahrheit und des Lebens. So habe er einerseits besondere Verpflichtungen, denen andererseits auch besondere Verheißungen entsprächen. Das Evangelium fordere von ihm Treue und Glauben und verheiße eine Krone der Gerechtigkeit und ein ewiges Erbe. Die Schrift verlange nicht von jedem Haushalter, daß er mit einem Pfunde zehn andere gewinnen müsse; sie nenne ihn auch schon einen treuen Knecht, wenn er nur fünf oder zwei gewonnen hätte. Aber Treue fordere sie von jedem. Die Treue offenbare sich vornehmlich durch mutiges Bekennen der erkannten Wahrheit und durch standhaftes Beharren in derselben. Die Wahrheit sei das Licht, das auf dem Leuchter stehen müsse, damit es leuchte denen, die im Hause sind. Die Wahrheit sei für den evang. Lehrer in den trefflichen Arbeiten über erziehlichen Unterricht enthalten. Diese müsse er zu erforschen und zu erfassen suchen, damit er andern wieder dienen könne. Vornehmlich müsse er sie aber anwenden im Dienste des Unterrichts, damit er in diesem Stücke die Lehre seines Heilandes ziere.

Zum Schlusse brachte Referent noch einige praktische Ratschläge.

Erstes Beispiel. Einer Gefahr vorbeugen sei besser, als in dieselbe hineinrennen. Darum müsse der Lehrer es an der nötigen Wachsamkeit und an erforderlichem Fleiße nicht fehlen lassen. Der wachsame Lehrer werde im Unterrichte Nebensachen nie für Hauptsachen ansehen; auch werde er das Ziel klar im Auge behalten. Der fleißige Lehrer werde die Unterrichtsstunden auch für Arbeitsstunden betrachten und in denselben darreichen das Maß der Gabe, das ihm Gott gegeben habe. So würde er auch Erfolg und Anerkennung seiner Arbeit sehen. Das Werk habe noch allezeit den Meister gelobt. Daher die Forderung: „Wisse, was du berufsmäßig wissen sollst.“

Zweites Beispiel. Gesetzt, das Maß des ausgewählten Stoffes genüge dem Schulinspektor nicht und er verlange, daß ein größeres Maß an „Ziegeln“ geliefert werde. Hier solle man seine Bedenken ohne Scheu äußern. Nur müsse es in gegründeter Weise geschehen, auch müsse man beflissen sein, sich des rechten Worts zu bedienen. Der Schulinspektor sei der Vorgesetzte und Gottes Ordnung

müsse man respektieren. Auch müsse das Interesse der Schule dem eigenen Interesse vorangesetzt werden. Wäre dies alles in Ordnung, so würde in den meisten Fällen eine Verständigung erzielt werden können: denn was recht sei, müsse doch auch recht bleiben, und dem würden ja alle frommen Herzen zufallen. Sei es aber nicht der Fall, so habe sich der Lehrer zu fügen. Er dürfe dann aber auch die Verantwortung für das Nichtgelingen von sich ablehnen. Zweite Forderung: Die eigene Person trete hinter dem Interesse der Schule zurück.

Drittes Beispiel. Die Inspektion könnte nicht mit der nötigen Gründlichkeit vorgenommen werden und dem Lehrer die Anerkennung für treue Arbeit versagt bleiben, auf die er billig Anspruch machen könne. 100, 200 und noch mehr Schulen zu inspizieren, sei nicht so leicht; auch liege die wichtigste Seite der Schularbeit nicht an der Oberfläche. Hier gelte die dritte Regel: „Verleugne dich selbst."

Viertes Beispiel. Für die Hauptsache hielt Referent das Gebet. — Luther habe es für des Christen wichtigstes Stück erklärt. Habe er doch lieber den Türken und alle Welt gegen sich haben wollen, als eine einfache Witwe mit ihrem Gebet. Und dazu hätte er allen Grund gehabt. Bezeuge doch die Schrift, daß niemand uns schaden könne, wenn wir dem Guten nachkämen. Und an anderer Stelle sage der Herr selber: Alles, was ihr bitten werdet im Gebet, glaubet nur, daß ihr es empfanget, so wird's euch widerfahren von meinem Vater im Himmel.

Daher laute die vierte Regel: „Trage dein Amt auf betendem Herzen!"

Diskussion.

Inspektor Flicker-Holzwickede hielt die vierte These für bedenklich. Sie könne leicht als Deckmantel für die Nichterfüllung pflichtmäßiger Schularbeit angesehen werden und das müsse doch unter allen Umständen vermieden werden.

Lehrer Blanke-Langerfeld erwiderte: dieser Einwand dürfte nicht leicht erhoben werden können; sei doch das Gebet als Festung empfohlen worden, in welcher man sich während der ganzen Amtsthätigkeit und nicht allein bei der Revision befinden müsse. Jedoch habe es auch hier seine Berechtigung. Wenig begabte Inspektoren würden sich strikte durch die gesetzlichen Vorschriften leiten lassen und da dürfe man wohl seufzen: Herr, laß wohl geraten! — Nicht minder auch um deswillen, daß kund würde, wo man gefehlt hätte und bessernde Hand anlegen müsse. — Die Revisionen würden auch nicht immer in wohlwollender Weise vorgenommen. Beispielsweise habe in einer mehrklassigen Schule, die unter durchaus ungünstigen Verhältnissen gestanden hätte, der Revisor im Religionsunterrichte ausschließlich das Wiedererzählen biblischer Geschichten gefordert. Bei einigen Schülern hätte das nun leidlich gegangen, bei den meisten andern aber nicht. Sacherklärungen seien nicht verlangt worden; ebensowenig wären die Kinder um die in den Geschichten enthaltenen allgemeinen Wahrheiten befragt worden. Gerade darauf aber hätte der Lehrer unter Zuziehung verwandter Gleichnisse 2c. N. T. das meiste Gewicht gelegt. — Nun sei zwar in den „Allgemeinen Bestimmungen" das mechanische Memorieren der biblischen Geschichten abgewiesen, nicht aber die frühere Prüfungsforderung, daß die vorgekommenen biblischen Geschichten alle müßten wiedererzählt werden können, und so habe der Schulinspektor es denn auch noch gefordert. Trotz der guten Absicht des Kultusministers sei also hier nichts damit zu erreichen gewesen.

Diese Absicht des Ministers Falk bekundete das weitere noch Herr Pastor

Klug. Der Minister wäre auf seiner Rheinreise bekanntlich auch in Essen gewesen und hier habe er u. a. auch den inzwischen selig verstorbenen Lehrer Klingenburg zu sich bescheiden lassen und ihn um die Stellung der Lehrer zu den „Allgemeinen Bestimmungen" befragt. Als Klingenburg erwiedert habe: „die Lehrer seufzten noch immer unter dem Übermaß der Arbeitsforderung," sei der Herr Minister sehr ungehalten geworden und habe erklärt, daß diese Auslegung der „Allgemeinen Bestimmungen" von seiten der Schulinspektoren von ihm nicht gebilligt werde. Er habe damit nur eine allgemeine Norm aufstellen wollen, in die man sich mit der Zeit unter voller Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse einarbeiten möchte. Wo daher dennoch ein Übermaß gefordert würde, sei nur der Unverstand der Revisoren daran schuld. Auch sei es ihm lieb, wenn diese Ansicht den weitesten Kreisen zugänglich gemacht würde.

Lehrer Kühler-Bommern bemerkte hiezu, es sei in einzelnen Fällen thunlich, die Forderung des Revisors mit dem pädagogischen Lehrer-Gewissen zu vereinigen. Beispielsweise sei ihm erinnerlich, daß der Lehrer einer aus einer sechs- in eine dreiklassige umgewandelten Schule den Lehrplan entsprechend reduciert habe. Dabei habe er einige Rechnungsarten weggelassen, auf die der Schulinspektor aber nicht habe verzichten wollen. Darauf habe der Lehrer sie denn in der allereinfachsten Weise (mit je 10 Aufg.) wieder eingestellt und es sei nunmehr wieder Friede gewesen. Daß damit der richtige Weg eingeschlagen worden war, erkannte die gesamte Versammlung an.

Lehrer Schauff-Deilinghofen war der Ansicht, daß die Lehrer im großen und ganzen zufrieden sein könnten mit dem Verfahren der geistlichen Schulinspektoren. Durchgängig beurteilten die Geistlichen die Schularbeit milde und gäben sich leicht zufrieden. Darum sollten auch wir nicht streng urteilen.

Herr Pastor Klug warf nunmehr noch einen Rückblick auf die Verhandlung. Ihm sei die These: „Trage dein Amt auf betendem Herzen" besonders angenehm gewesen. Die Arbeit sei ja für die anwesenden Mitglieder des „Vereins" bemessen gewesen, und da wolle es ihm nicht gering dünken, wenn der evangelische Lehrer daran erinnert würde, sich während seiner ganzen Amtsthätigkeit als treuer Haushalter zu erweisen. So werde er mit der besten Schutzwehr umgeben sein. Er wisse zwar, daß es auch Geistliche gebe, die nicht „geistlich" seien, und der Lehrer dann einen schweren Stand habe. Jedoch auch unter einer „Neronischen" Regierung könnten wir von der Pflicht zu gehorsamen „um Christi willen" nicht entbunden werden. Wie viel mehr bei einer christlichen! Den Lokal- und Kreisschulinspektoren stände das Recht zu, von den Lehrern Gehorsam zu verlangen, und halte es oft schwer, Beschwerden anzubringen. Freilich seien Gesetze da, aber die Auslegung mache sich jeder nach seinem Gutdünken. Da halte er es nun fürs beste, daß der Lehrer die Waffen des Geistes recht zu gebrauchen verstehe und durch treue Arbeit in der Schule die Schulinspektoren zu gewinnen suche. Auf diesem Wege würde er sicherlich das meiste erreichen.

Auch wolle er nicht verschweigen, daß viele Pastoren die berechtigten Standeswünsche der Lehrer immer mehr anerkennten und zu deren Verwirklichung die helfende Hand böten. So lägen beispielsweise in unserem Regierungsbezirke mehrere Anträge vor, dem Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorstande zu gewähren, und er hoffe, daß die Königl. Regierung zu Arnsberg diese Anträge genehmigen werde.

Zum Schlusse referierte Herr Hauptlehrer Hogeweg Broich-Mühlheim über den am 30. Sept. c. beginnenden Schulkongreß zu Stuttgart und empfahl dessen Beschickung.

Gegen ½8 Uhr wurde hierauf die General-Versammlung geschlossen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Schulgeographie von E. Frahm, Lehrer. Parchim, H. Wehdemanns Buchhandlung. 1884.

Das Buch, 119 Seiten stark, (der Preis ist nicht angegeben) ist für die ersten (?) Klassen der Bürgerschulen und ähnlicher (?) Anstalten bestimmt. Es will den Unterricht anregender gestalten und mehr Stoff zum Denken bieten, als dieses der Verfasser bei andern Büchern findet. Der Bearbeitung ist das Lehrbuch von Dr. Guthe, in neuer Auflage von Dr. Wagner, zu Grunde gelegt, zu dessen Studium sie in weiteren Kreisen anregen will. Der Wille des Verfassers ist gut, besser als die Ausführung selbst, bei welcher doch gar zu viel Unrichtiges, Unbestimmtes, weil Unklares, mit unterläuft. Greifen wir als Beweis einiges heraus. S. 1: „Derjenige Punkt, welcher senkrecht über unserm Haupte sich befindet, heißt Zenith, der entgegengesetzte Punkt auf der von uns nicht bewohnten Halbkugel (?) Nadir." S. 4: „Indem die Erde die Sonne umkreist, zieht sie an immer anderen Sternbildern vorüber. Man unterscheidet dabei folgende 12 Sternbilder: Widder, Stier, Zwillinge — Frühlingszeichen xc." Diese Reihenfolge und Gruppierung stützt sich aber doch nicht auf die wirkliche Bewegung der Erde, sondern auf die scheinbare der Sonne. S. 26: „Sein" (des Mainflusses) „tief eingeschnittenes (?) Thal" xc. S. 27: „Von Heidelberg bis halb etwa nach Darmstadt (?) führt die Bergstraße." S. 28: „Am Fuße des Gebirges (Schwarzwaldes) liegen Baden-Baden, Pforzheim (?), Rastatt," xc. S. 29: „Der Westerwald zwischen Lahn und Sieg. Er ist ein von weiten Torfmooren, (?) Wiesen, und Wald (?) bedecktes Plateau mit tiefeingeschnittenen Thälern." (?) S. 29: „Der Taunus, östlich und nordöstlich von der Lahn begrenzt." (? !) S. 29: „Das von den genannten Gebirgen (Rheinisches Schiefergebirge) eingeschlossene Thal nennen wir die niederrheinische Tiefebene." (? !) S. 30: „Der höchste Berg (im Thüringerwald) ist der Inselsberg." (?) S. 32: Unter den rechten Nebenflüssen der Donau steht die Leitha; besser wäre die Raab mit der Leitha. Der Rheinlauf von der Quelle bis Basel ist nicht als Oberlauf zu bezeichnen, sondern als Hochrhein; als Oberrhein hat die Strecke von Basel bis Mainz zu gelten; deshalb auch der Name oberrheinische Tiefebene. S. 33: Warum Niemen, und nicht Memel? S. 40: „Die überall wohl angebaute Münstersche Bucht zeichnet sich durch große Fruchtbarkeit und Reichtum an Wäldern (?) aus." S. 41: „Die Osthälfte der Provinz Hessen-Nassau nimmt das sächsische Hügelland (? !) ein." S. 43: „Wegen ihrer centralen Lage und Bedeutung (?) ist die Ebene von Leipzig mit Schlachtfeldern wie besät." S. 45: „Stuttgart, eins (?) der Mittelpunkte süddeutscher Industrie." — „Baden erstreckt sich über die oberrheinische Tiefebene bis zum Rhein, über den Schwarzwald, die schwäbische Hochebene und die schwäbische Terrasse." (?) S. 46:

Unter den deutschen Festungen sind noch angeführt: Stettin, Erfurt, Graudenz, früher auch, S. 40: Minden, obwohl sie es nicht mehr sind. S. 49: „Das Herzogtum Schlesien mit rauhem Gebirgsklima." (?) S. 65: „Die Kunstwerke der Alten (Rafael) ziehen noch die Künstler aller Nationen nach Italien." Demnach gehört Rafael auch zu den Alten. — „Die Italiener haben eine dunkle Hautfarbe, dichte und krause Haare" 2c. — man meint fast, es seien Neger. S. 66: „Unter (?) der Stadt Rom die Katakomben." — Doch es mag genug sein als Beweis, daß das Buch wohl Stoff giebt zum Nachdenken, daß man aber großer Bedenken sich nicht entschlagen kann, wenn es Ansprüche auf Empfehlung macht. K. D.

Beiträge zum Unterrichte in der Geographie. Mit besonderer Rücksichtnahme auf Kartenlesen, Terraindarstellung, Kartenprojektion 2c. 2c. mit 48 Abbildungen von Gustav Mikusch, Professor an der k. k. deutschen Lehrer-Bildungs-Anstalt in Brünn. 1883. Verlag von C. Winklers Buchhandlung.

Die 60 Seiten umfassende Schrift behandelt in gedrängter Kürze und populärer Darstellung: 1. Aufgabe und Methode des geographischen Unterrichts; 2. Veranschaulichungsmittel; 3. das Kartenlesen; 4. die verschiedenen Darstellungsformen des Terrains; 5. die verschiedenen Gradnetze und kartographischen Darstellungen; 6. das Kartenzeichnen mit Anschluß der auf dem zweiten Geographentage zu Halle aufgestellten Thesen. Der Verf. hat bei seiner Bearbeitung zunächst an die Bedürfnisse der Lehrer an Volks- und Bürgerschulen, sowie der Lehramts-Kandidaten gedacht. Aber nicht bloß für diese, sondern auch für alle, die den verschiedenen Arten der Terraindarstellung und der Kartenprojektion das rechte Verständnis entgegen bringen wollen, ist die instruktive Schrift sehr zu empfehlen. Bei einer zweiten Auflage dürfte beim Kapitel „Kartenlesen" der Gebrauch des Maßstabes etwas mehr Berücksichtigung finden. K. D.

Kleiner Handatlas für Volksschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Heimats- und Vaterlandskunde bearbeitet von Joh. Lud. Algermissen. Zehn Karten in Farbendruck. Metz, 1884. Verlag von G. Lang. 50 Pf.

Der Atlas erscheint für jeden Regierungsbezirk in besonderer Ausgabe. Dem Referenten liegen drei dieser Ausgaben vor: für den Regierungsbezirk Kassel, den Regierungsbezirk Minden und die Landdrostei Hannover. Den Karten ist ein begleitender Text beigegeben, welcher den heimatlichen Regierungsbezirk eingehend, Preußen, Deutschland, Europa, die übrigen Erdteile, sowie die fünf Weltmeere übersichtlich behandelt. Dem Regierungsbezirk Kassel z. B. sind $3^1/_3$ Folio-Seiten, Preußen $^1/_2$, Deutschland $^1/_4$, Europa 1, den übrigen Erdteilen und den fünf Weltmeeren zusammen 1 Folio-Seite zugemessen. Der Regierungsbezirk wiegt also schwerer als die ganze übrige Welt, was doch einiges Kopfschütteln erregen muß, zumal diese auch noch zurückgedrängt ist auf den Raum des gelben Umschlags. Allerdings ist der Preis des Atlasses so niedrig gestellt, daß der Herausgeber sich zu diesem peinlichen Ausnützungs-Systeme gedrängt sah. Aber soll man bei Herausgabe von Unterrichtsmitteln den möglichst niedrigen Preis allein maßgebend sein lassen? Der Atlas, Ausgabe für Kassel, enthält folgende Blätter: 1. Regierungsbezirk, 2. Provinz, 3. Deutschland, physikalisch, 4.—5. Deutschland politisch. Doppelblatt, 6. Europa physikalisch, 7. Europa politisch, 8. Westliche Halbkugel, 9. Östliche Halbkugel, 10. Palästina. Nr. 3—10 scheinen allen Ausgaben gemeinschaftlich zu sein, jedoch finde ich in

der Ausgabe für den Regierungsbezirk Minden statt der physikalischen Karte von Europa die politische Karte von Preußen. Wenn die Karten auch im allgemeinen ein entsprechendes Bild geben, so lassen sie im einzelnen doch zu wünschen übrig.

Auf der physikalischen Karte von Europa z. B. erscheint das Rheinthal von Bingen bis Koblenz fast so breit wie die Oberrheinische Tiefebene; ebenso das Main- und Moselthal. Der Thüringer Wald erscheint als Gebirge viel bedeutender als das Erzgebirge. Auf der Fluß- und Gebirgskarte von Deutschland erscheint die Tiefebene an der der rechten Seite des Untermains mit den Städten Frankfurt, Hanau, Aschaffenburg als eine Hochebene von 300 bis 600 m, das Plateau von Winterberg als Hügelland von 100—300 m, der Teutoburgerwald als ein Gebirge über 600 m, der Donnersberg im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Wasgenwald u. s. w. K. D.

Schulgeographie von Gustav Neumann, Lehrer in Eberswalde. Nach den Ergebnissen der neuesten Volkszählungen wesentlich veränderte und mit der neuen Rechtschreibung versehene elfte Auflage. Berlin, 1882. Verlag von G. W. F. Müller. 0,60 Mk.

Der Inhalt zerfällt in 4 Abschnitte: Allgemeine Erdkunde (3—16). Die fünf Erdteile (17—49), Europa (49 bis 79), das deutsche Reich (79—112). Nach der Vorrede will der Verf. den Stoff im Unterrichte so verteilt haben, daß auf der ersten Stufe die heimatliche Provinz — dieselbe ist im Buche nicht bearbeitet — und Allgemeines (§ 1—7), auf der zweiten Stufe die Erdteile in allgemeiner Übersicht, sowie Deutschland übersichtlich, auf der dritten Stufe Europa, auf der vierten Deutschland, auf der fünften die fremden Erdteile behandelt haben. Die mathematische Geographie sei von Stufe zu Stufe in steigender Ausführlichkeit vorzunehmen. Für diese letztere Forderung giebt das Buch selbst jedoch wenig Anhaltspunkte. Dagegen ist dasselbe sehr reich an Stoff aus der politischen Geographie und überreich an Zahlen, insbesondere an Einwohnerzahlen. Sollen sie alle gelernt werden? Ich denke wohl, sie sind mehr zum Vergleichen angegeben. Daß bei fremden Eigennamen sehr oft die Aussprache angedeutet wird, ist zu loben. Die neue Orthographie ist nicht so ganz streng durchgeführt, da die mit Eigennamen untrennbar verbundenen Attribute, wie: Roter Main, Weißer Main, Schwarze Elster, Weiße Elster, Frische Haff, Hohe Tauern u. s. w. mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben sind. Um noch einige Winke für eine wiederholte Revision zu geben, fange ich mit der letzten Seite an: S. 112: „Speichern" muß Spichern heißen. Bei Metz muß der Satz „gehörte ehemals zu Lothringen," wegfallen. S. 110: „Darmstadt, die Bergstraße." Die Bergstraße hat mit Darmstadt nichts zu thun. S. 102: „Koblenz, starke Festung, rechts vom Rhein Ehrenbreitstein mit Festung." Beide Städte liegen einander gegenüber und bilden eine Festung. — S. 101: „Zum rheinischen Gebirgssystem (gehören) Teile vom Spessart, der Meißner und Habichtswald." Der Spessart liegt doch ganz im Stromgebiet des Rheins, Meißner und Habichtswald dagegen im Stromgebiet der Weser. — S. 95: „Leuthen, Friedrichs II. glänzenster (?) Sieg am 5. Dec. 1757." — S. 83: Zum oberrheinischen Gebirgssystem „gehören Württemberg (?), Reg.-Bez. Kassel." (?) Vergl. in dieser Beziehung auch S. 82. — S. 81: Der Westerwald mit großen Waldungen (?), 657 m hoch (?). Die Wetterau ist kein Thal, sondern eine Ebene. Das Rheinisch-Westfälische Schie-

sergebirge oder Niederländische (?) System! Ich denke, Niederrheinische ist richtiger. — S. 71: „Chalons, Hunnenschlacht 541," muß heißen 451, ist wohl ein Druckfehler. K. D.

Zeichen-Litteratur.

1. Der Volksschulzeichenunterricht von Schulz. 2 Teile (Knaben und Mädchen). Wittenberg, Herrosé. 4,50 M. Übungshefte à 20 Pf.
2. Erläuterungen zum Kleinen Zeichenschüler von Zeller. (8 Hefte à 15 Pf.) Straßburg, Schultz u. Ko. 1 M.
3. Des Lehrers Zeichen-Taschenbuch. 400 Motive für das Wandtafelzeichnen von Häuselmann. 5. Aufl. Zürich, Orell Füßli u. Ko.
4. Taschenbuch für das farbige Ornament von Häuselmann u. Ringger. Zürich, Orell Füßli u. Ko.

Gott sei Dank scheint die „Sündflut" auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts etwas nachzulassen. Aber immerhin erblickt manches noch das Licht der Welt, was besser im Pulte ein beschauliches Dasein gefristet hätte, oder wenigstens noch neun Jahre nach dem Horazischen „nonumque prematur in annum" liegen geblieben wäre. Auch der historische Sinn scheint etwas im Zunehmen begriffen zu sein, d. h. der Herausgeber eines Zeichenwerkes hält es für notwendig, das was vor ihm, sei es von Pädagogen, sei es von Künstlern erarbeitet worden ist, kennen zu lernen. Freilich könnte es nichts schaden, wenn der „geschichtliche Teil" etwas gründlicher und ausführlicher behandelt würde, als wie dies in dem Schulzeschen Werke der Fall ist. Auch nach andern Seiten hin gehört dasselbe nicht zu den besseren Anweisungen, da es eine Hauptforderung, nur schöne Formen zu bieten, fast durchweg nicht berücksichtigt. Und doch soll der Zeichenunterricht innerhalb der übrigen Lehrfächer in erster Linie auf die Bildung des Geschmacks hinarbeiten.

Das Werkchen von Zeller hält sich zwar von Geschmacklosigkeiten frei, leidet aber an einem andern höchst bedenklichen Fehler, welcher uns zur Verurteilung des Ganges nötigt. Es sind nämlich (so wie in den Heften von Flinzer, Domschke, Stoppel u. a.) die betr. Vorlagen in die Zeichenhefte der Schüler selbst eingedruckt. Diese Art von Heften ist aber vom pädagogischen Standpunkt aus durchaus zu verwerfen. Die Gründe, welche zu diesem Urteil führen, liegen auf der Hand und sind sehr oft schon vorgebracht worden. Das allein Richtige ist, daß die Vorlage vor den Augen der Kinder an der Wandtafel entsteht, resp. ihnen in einer großen Vorlage vorgehängt wird. Wir bedauern es, daß das Zellersche Werk an diesem falschen Princip leidet, da es, wie schon bemerkt, nach andern Seiten hin Vorzüge besitzt.

Das unter Nr. 3 genannte Werkchen hat seine Vorgänger in den Arbeiten von Weishaupt, Schulz, Woytt, Wunderlich u. a., die ebenfalls Sammlungen für das Tafelzeichnen des Lehrers herausgaben. Es will „dem Lehrer zu höchstem billigem Preise reichen Zeichenstoff zu beliebiger Verfügung in die Tasche" geben. Zu beliebiger Verfügung d. h. doch wohl der Lehrer soll sich aus dem Reichtum von Motiven einen eigenen Gang herausarbeiten. Das ist eine nicht ganz leichte, aber gerechte Forderung. Möge der Lehrer die geschmacklosen Darstellungen in der Sammlung — denn solcher finden sich eine ganze Reihe — vermeiden und sich an das beste halten. In methodischer Hinsicht nehmen wir einen ganz anderen Standpunkt ein und dem Gebrauch der Farbe in der Volksschule ja selbst in der Bürgerschule stehen wir — so wünschenswert ihre Anwendung auch wäre — bis jetzt noch etwas skeptisch gegenüber.

Das unter Nr. 4 genannte Werkchen rührt ebenfalls von Herrn Häuselmann her und besitzt insofern mit dem unter Nr. 3 genannten große Ähnlichkeit, als es ebenfalls keinen methodisch geordneten Stufengang, sondern eine Stoffsammlung zu beliebiger Verfügung bietet. Die farbigen Tafeln sind fast durchweg vortrefflich ausgeführt; nur einzelne fordern unsern Widerspruch heraus, wie Tafel 17, 18, 21, wo das Rot der antiken Vasen nicht richtig wiedergegeben ist. —

Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. Für Lehrer und Seminaristen. Von Dr. E. S. Unger. Nach einer eigentümlichen Methode. Dritte Aufl. Neu bearbeitet von G. Krusche, Oberlehrer an der höhern Mädchenschule in Leipzig. Leipzig, Mendelssohn. 1881. 288 S. 2,40 M.

Es ist kein Buch, welches sich mit den Anfängen des Kopfrechnens beschäftigt, sondern dieselben schon voraussetzt. Es ist überhaupt kein Buch, welches mit gewöhnlichen Rechenbüchern in Parallele gesetzt werden kann, und der Ausdruck „nach einer eigentümlichen Methode" steht mit Recht auf dem Titel. Schon die Bezeichnung des ersten Kursus: „Lehre von dem Wesen der Zahl" deutet auf eine von der gewöhnlichen Art abweichende Behandlung. Der Verf. erblickt in dem Zerlegen der Zahlen in Grundfaktoren den ersten Gegenstand bei allem weitern Unterricht im Rechnen, nicht aber in dem Zerlegen derselben in Summanden. Nach dem Zerlegen in Faktoren kommt die Betrachtung derjenigen Zahlen, welche beim Vergleiche mit andern Zahlen Reste ergeben. Darauf läßt der Lehrer Zahlen nach gegebenen Elementen bilden (hierbei kommt die Bruchrechnung vor), dann erfolgt die Anwendung des Vorhergehenden und es erscheinen die Decimalbrüche. Zuletzt werden Produkte aus zwei gleichen Faktoren und die Gewinnung der Quadratwurzel behandelt. Der 2. Kursus liefert zu den Abschnitten des 1. Kursus besondere Ergänzungen und specielle Fälle. Die Behandlung erfolgt in solcher Weise, daß sich gleichsam ungesucht die wichtigsten Gesetze der Arithmetik ergeben und daß der Schüler befähigt wird, immer mit den kleinsten und bequemsten Zahlen zu rechnen. Es ist unmöglich, ohne Abdruck größerer Abschnitte eine Vorstellung von dem Buche zu geben. Aber jeder Lehrer, der das Buch für sein Studium benutzt, oder, was noch besser ist, wenn etwa sein Lehrplan in der öffentlichen Schule eine Anwendung unmöglich macht, etwa in Privatstunden Schüler nach demselben rechnen läßt, wird mit Dank die vielfache Anregung gern anerkennen, die er dem Verfasser schuldig ist. Eine Empfehlung des Werkes ist ganz im Wesen desselben begründet.

R. A. H.

Sammlung algebraischer Aufgaben, nebst Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse. Von A. Stubba, Oberlehrer. Neunte Aufl., bearbeitet von K. Backhaus, Seminarlehrer zu Bederkesa. Altenburg, Pierer. 1882. 188 S. 2 M.

Ein lieber alter Bekannter, dem man gern wieder ins Gesicht sieht, ein Buch, neben jedem andern Rechenbuch vortrefflich zu gebrauchen. Die Aufgaben gehören alle zu den Aufgaben ersten Grades, werden aber nicht algebraisch, sondern wie Heutschels „Hundert Aufgaben" oder wie Schürmanns Rechenbuch § 19 durch Denkrechnen gelöst. Dabei sind alle Gebiete der sog. bürgerlichen Rechnungsarten in sorgfältiger Abstufung der Schwierigkeiten berück-

sichtigt. Zahlübersicht, Eindringen in sachliche Verhältnisse, klares Verständnis der Zahlenverhältnisse, Gewandtheit im Ausdruck werden dem Schüler bei der Arbeit zuteil. Natürlich kann man die Aufgaben auch algebraisch lösen lassen. Daß die Durcharbeitung der Sammlung wahre Freude macht, habe ich schon vor 30 Jahren an eigenen Schülern selbst erlebt. Das Buch sei also hiermit bestens empfohlen.

R. A. H.

Lehrbuch der Buchstabenrechnung und der Gleichungen. I. Teil. Buchstabenrechnung bis zur Lehre von den niederen Gleichungen (einschließlich) und die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade. Von F. Rummer, Professor am Gymnasium und a. o. Professor der Mathematik an der Universität zu Heidelberg. 5. Aufl. Heidelberg, Winter. 1881. 408 S. 6,60 M.

Das Buch zerfällt in die Teile Buchstabenrechnung und Aufgaben. Die erste erste enthält die 4 Species, die Potenzen, Ausziehung der Wurzeln, das Rechnen mit Wurzelgrößen, Proportionenlehre, Logarithmen, die Lehre von den Reihen und die Anwendung der geom. Progressionen auf Zinseszins, Renten, Ablösungen. Die 2. Abt. behandelt die Gleichungen des ersten und zweiten Grades und die unbestimmten Gleichungen. In jedem Abschnitt wird die betr. Wahrheit aus Beispielen in Zahlen und Buchstabenausdrücken entwickelt; dann folgt eine hinreichende Menge Aufgaben zur Übung. Diese letzteren sind so gewählt, daß jedesmal, wenn es sich nicht um bloße Übung der Operationen handelt, zuletzt eine Reihe von eingekleideten Aufgaben auftritt, wie es auch in Meier-Hirsch und Heis der Fall ist. So vereinigt das Buch Lehrbuch und Aufgabensammlung. Im Anhang sind die Antworten und die Anleitung zur Lösung schwieriger Aufgaben enthalten. Vielfach werden auch die Aufgaben ohne Gleichungen durch Denkrechnen gelöst, ein Verfahren, welches sich in solchen Büchern selten findet, aber dem Schüler großen Reiz gewährt. Bei der klaren Ableitung der arithmetischen Sätze, der verständlichen, nicht zu dürftigen Darstellung der Operationen und dem Reichtum an Aufgaben ist das Buch zum Selbststudium sehr geeignet und darf deshalb auch Lehrern zu ihrer Vorbereitung auf ein Examen mit Recht empfohlen werden.

R. A. H.

Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra. Für den Schul- und Selbstunterricht in entwickelnder Lehrform bearbeitet. Von H. Tödter. III. Teil. Stade, Schaumburg, 1882. 100 S. 1,50 M.

Der 3. Teil schließt sich den früher lobend erwähnten ersten Heften, die schon in 2. Aufl. erschienen sind, genau an. Er enthält Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, geometrische Progressionen und damit in Verbindung stehende Zinseszins- und Rentenrechnung. Die einfache, klar entwickelnde Form zeigt jeder einzelne Abschnitt, besonders auch der von den Logarithmen, und der Druck hebt Hauptsätze überall deutlich hervor. Neben dem arithmetischen Lehrstoff findet sich eine hinreichende Zahl von Aufgaben. Diese sind auch besonders gedruckt worden (Ausg. B), um Schülern die Anschaffung zu erleichtern. Die 3 Hefte bilden nun einen vollständigen Gang durch die niedere Arithmetik und können wegen ihres Lehrverfahrens, welches stets von dem Rechnen mit gemeinen Zahlen zu den allgemeinen Zahlzeichen überleitet, mit gutem Grunde empfohlen werden.

R. A. H.

Rechenbuch für deutsche Schulen. Methodisch geordnete Aufgabensamm-

lung mit genauer Durchführung der vorgeschriebenen Abkürzungen der Münzen, Maße und Gewichte in 7 Heften. Von E. Brennert, Lehrer in Berlin, und F. Kaselitz, Rektor zu Stolp. 7., 10., 10., 10., 7. und 5. Aufl. Berlin, Nikolai. 1880. Preis des Heftes 20—40 Pfg.

Das 7. Heft liegt nicht vor. Die 3 ersten Hefte enthalten das Rechnen mit ganzen Zahlen, das 4. Heft giebt Bruchrechnung, das 5. Decimalbrüche, zusammengesetzte Regeldetri und Zinsrechnung, das 6. Heft den Kettensatz, kaufmännisches Rechnen und Raumrechnung. Die Regeldetriaufgaben bilden keinen besondern Abschnitt, sondern sie treten in jeder Stufe allerwärts auf, auch auf der niedrigsten; so finden sich auch Aufgaben der Zeitrechnung und einfachen Zinsrechnung an vielen Stellen. Zur Erlangung von Rechenfertigkeit bietet das Buch durch seine Einrichtung reiche Gelegenheit. In betreff des schriftlichen Rechnens scheint hier und da wohl etwas zu viel verlangt zu werden, da im 3. Hefte sogar die Division durch 98 745 aufgegeben wird. Solche Aufgaben kann man aber übergehen, da anderer Übungsstoff reichlich vorhanden ist. Zu diesem Mittel muß man ja auch oft bei andern Rechenheften seine Zuflucht nehmen. Die Trennung mancher Abschnitte in Gruppen mit besondern Überschriften scheint für den Schüler recht zweckmäßig zu sein, ebenso empfehlen sich die eingestreuten Fragen, welche Verständnis der Zahlenoperationen oder der sachlichen Verhältnisse bezwecken. Über einzelne Ausstellungen, auch über die zur Ersparnis des Raumes oft sehr trockene und eintönige Form der Aufgaben und über den etwas kleinen Druck wollen wir nichts sagen. Solche Dinge lassen sich leicht abändern. Genug: das Buch gehört zu den recht brauchbaren Arbeiten auf diesem Unterrichtsgebiete.

R. A. H.

Grundriß der anorganischen Chemie mit Einschaltung zahlreicher Repetitionsfragen und stöchiometrischen Aufgaben für mittlere und höhere Schulen und Lehrerseminare von Dr. Rud. Arendt. 2. verb. Aufl. Leipzig, 1881. Voß. 314 S. 4 M.

In gewissem Sinne ein Auszug aus des Verfassers „Lehrbuch der anorgan. Chemie", insofern der Grundriß dem Gange desselben folgt, mit Rücksicht auf Darstellung und Beschränkung des Stoffes eine selbständige Arbeit. Es zerfällt in zwei Abteilungen, die letzte ist eine systematische Zusammenfassung in kurzer Form, geordnet nach den in Gruppen vorgeführten Elementen und ihren Verbindungen. Dieser zweite Teil ist das Ergebnis des ersten Teils, in welchem die einzelnen chemischen Vorgänge mit Rücksicht auf ihre größere oder geringere Verständlichkeit betrachtet werden, so daß man von den leichtern binären Verbindungen zu zusammengesetzteren oder schwierigeren schreitet. Nicht der chemische Stoff bestimmt hier den Gang, sondern das Wesen des chemischen Vorganges. Gerade in diesem Punkte beruht das Besondere der Arendtschen Bücher. Wer von des Verf. Geschicklichkeit, solche Vorgänge klar darzustellen, ihr Wesen vorzuführen, das Nebensächliche auszuscheiden und das Thatsächliche festzustellen, eine Probe haben will, der lese etwa aus dem ersten Kursus das 2. Kapitel, worin die Vorgänge beim Erhitzen der Metalle in der Luft und die Zusammensetzung der Luft behandelt werden. Von Wichtigkeit ist es ferner, daß unter jedem Kapitel Wiederholungsfragen und stöchiometrische Aufgaben Klarheit und Anwendung des Gelernten beständig fordern. Das früher angezeigte Buch des Verfassers „Technik der Experimentalchemie" enthält die Anleitung zur Ausführung sämtlicher Versuche. Für Mittelschulen sollen nach des Verfassers Anweisung gewisse Teile

ausfallen. Für den Unterricht in preuß. Seminaren wird wohl dasselbe notwendig sein, da der Stoff sich unmöglich bewältigen läßt.

R. A. H.

Physik. Von Balfour Stewart, Prof. der Physik in Manchester. Deutsche Ausgabe besorgt von E. Warburg, Prof. der Physik in Freiburg. 3. Aufl. Straßburg, 1882. Trübner. geb. 80 Pf.

Chemie. Von H. E. Roscoe, Prof. der Chemie in Manchester. Deutsche Ausgabe besorgt von F. Rose, Prof. der Chemie in Straßburg. 3. Aufl. 1882. Ebendaselbst.

Die 3. Aufl. beider Bücher ist durch einen Anhang von Fragen erweitert worden. Beide Werke sind wohl weniger als Grundlage für den Unterricht geeignet, aber für Schülerbibliotheken und zur häuslichen Lektüre sind sie ganz vortrefflich passend. Die Beschränkung des Stoffs, die Hervorhebung der wirklich allgemeinen Gedanken, die Methode des Vortrags — ein direkter Gegensatz zur Leitfadenmanier — verdienen überall beherzigt zu werden.

R. A. H.

Die Sonne mit ihren Planeten und deren Monden, die Kometen, feurigen Meteore unter Anwendung der Spektral-Analyse. Der Jugend in Gesprächen eines Vaters mit seinen Kindern erzählt von Theodor v. Pelchrzim. 40 Illustr. Berlin, 1883. Kühl. 142 S. 2 Mk.

Die Gespräche sind einfach gehalten aber durchaus nicht trivial. Eine mathematische Geographie ist das Buch nicht, will es auch nicht sein. Der Lehrgegenstand, der auch nach der physischen Natur der betreffenden Himmelskörper hin behandelt wird, ist durchgängig einfach und klar dargestellt, die Vergleiche sind meist sinnreich durchgeführt. Bei der Arbeit sind die neuen Ansichten benutzt. Kleine Ungleichheiten, wie „die Sonne erscheint auf dem Saturn nicht größer als ein Markstück" entschuldigt man gern, ebenso die Druckfehler auf S. 77 und 90. Das Buch ist nicht nur für die Jugend von 15—17 Jahren zu empfehlen, sondern man darf auch ältere Leser mit Recht darauf aufmerksam machen.

R. A. H.

Rechenapparat für Schule und Haus. Auf Grund der Geschichte der Rechen-Apparate nach pädagogischen Grundsätzen bearbeitet von Aug. Reinmuth, Lehrer. Weinheim, 1881. Ackermann. 52 S. 50 Pf.

Das Buch ist Begleitschrift zu dem vom Verf. konstruierten Rechenapparat. Zunächst enthält das Heft, vielfach gestützt auf den Aufsatz über Methodik des Rechenunterrichts von Jänicke (Kehr, Geschichte der Methodik) eine Geschichte der Rechenapparate bis zur neuesten Zeit. Es werden diese Geräte beschrieben und ihre Vorzüge und Mängel dargelegt. Zuletzt wird die Einrichtung der vom Verfasser hergestellten Rechenmaschine, die wesentlich eine weitere Ausbildung der Knopfmaschine ist, angegeben und ihre Verwendung beim Unterricht gezeigt. Näher auf die Einrichtung einzugehen, ist ohne Abbildung nicht möglich. Das Heft ist recht verständig geschrieben. Der Apparat kostet 35 Mk. und ist durch die Verlagsbuchhandlung zu beziehen.

R. A. H.

Die Förderung der Gesundheitspflege durch Lehrer und Lehrervereine von W. Siegert, Berlin. Nikolaischer Verlag. 1 M.

Unter den Vorträgen des V. deutschen Lehrertages in Görlitz hat keiner einen so ungeteilten Beifall gefunden als der des Herrn Lehrer Siegert aus Berlin über das Thema: „Wie fördern

Lehrer und Lehrervereine die Gesundheitspflege der Schüler?" Der Referent war zur Beantwortung obiger Frage ganz besonders befähigt, da er seit langen Jahren gerade dieser Materie die vollste Aufmerksamkeit geschenkt und er als Vorsitzender des Berliner Vereins für volksverständliche Gesundheitspflege und Naturheilkunde zugleich als „wohlunterrichtet" betrachtet werden muß.

Auf vielfaches Zureden hat der Verfasser seinen Vortrag in etwas erweiterter Form in Druck gegeben. Denjenigen, die der Meinung zuneigen, in dem Schriftchen nur allbekanntes zu finden, werde mitgeteilt, daß Siegert ein Anhänger des rationellen Heilverfahrens und ein Gegner des Medicingebrauchs ist, der der Überzeugung lebt: die Hauptsache ist, den Krankheiten in gesunden Tagen vorbeugen, da dieselben sich aus täglichen kleinen Vergehungen gegen die Gesundheit entwickeln und gewöhnlich erst dann, wenn letztere sich massenhaft gehäuft haben, in den verschiedensten Formen bei den einzelnen plötzlich hervorbrechen. Allen denen, welchen die Erhaltung der Gesundheit, ihrer eigenen sowohl, als auch derjenigen ihrer Schüler bezw. ihrer Kinder am Herzen liegt, kann das Siegertsche Büchlein wärmstens empfohlen werden. Ganz besonders wichtig sind die Kapitel über die nachteiligen Einflüsse der schlechten Luft und über die Lungenpflege, über die große Bedeutung des Hautorgans und seiner Pflege, über die Pflege der Sinnesorgane, über die Haltung der Kinder beim Sitzen, über die Behandlung kranker und krankheitsverdächtiger Schüler. Auch die übrigen Abschnitte enthalten durchweg Beherzigenswertes und gewähren selbst dem mit der Materie Vertrauten vielfache Anregung.

Der Ertrag ist zum besten der Lehrerwitwen und Waisen bestimmt.

H. Gr.

Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen. Methodisch-praktisches Handbuch für den Lehrer sowie für Präparandenanstalten und Schullehrer-Seminarien, von J. Löser, Lehrer der Math. am Gymn. und an der Realschule zu Baden. 2. Aufl. Weinheim, Ackermann. 1882, 264 S. 3 Mk.

Das Vorwort sagt, daß das Buch aus der Schule selbst hervorgegangen und dazu bestimmt sei, durch methodische Anleitungen und kurze Fingerzeige, durch Regeln und zahlreiche Beispiele hinreichendes Material zum Kopfrechnen zu bieten. Zur Bequemlichkeit des Lehrers sind die Antworten den Aufgaben meist beigefügt. Das Buch führt von den ersten Anfängen des Rechnens bis durch die gewöhnlichen Arten der bürgerlichen Rechnungsarten hindurch. Manches findet sich hier an sachlichen Belehrungen über Zeitrechnung, Wertpapiere, Stückzinsen, Kurszettel, Pfandbücher, Aktien, Anleihungslose u. s. w., was eigentlich in ein anderes Buch gehört. Eigentümlich ist es, wenn für „deutsche" Schulen Maße benutzt werden sollen, die das „deutsche Reich" nicht kennt, z. B. Hektometer, Myriameter u. s. w. Unerlaubt ist es aber, wenn ein Kopfrechenbuch die Regeln oft dem schriftlichen Rechnen gemäß ausdrückt. So heißt es S. 160 „Eine Zahl ist durch 5 teilbar, wenn ihre letzte Ziffer 0 oder 5 ist." Auf S. 149 ff. wird beim Kopfrechnen der Decimalstrich nach rechts oder links gerückt, man schneidet Stellen ab, hängt Nullen an u. s. w. Ganz ähnliche Dinge stehen auf S. 92, 124, 127. 128 und an vielen andern Orten, Das ist doch das bloße „schriftliche" Rechnen, und über solch eine Art des Kopfrechnens haben unsere Rechenmeister längst den Stab gebrochen. Auch sonst finden sich Sachen, die in einem wohlüberlegten Buche, welches man Leh-

rern als Musterbuch bietet, nicht vorkommen dürfen. Dahin gehört die Frage „Was kosten 3 m?", auch die „Der Wirt mißt das Bier und den Wein mit was?" S. 169 „Brüche, deren Namen 10 oder ein Produkt aus Faktoren von 10 ist, heißen Decimalbrüche." Dann wäre auch ein Bruch mit der Nummer 40 ein Decimalbruch; denn 40 ist ein Produkt aus Faktoren von 10. Sonderbar nimmt sich folgende Anweisung aus, die für den Unterricht der Anfänger bestimmt ist, welche die Zahl 1 kennen lernen sollen und also gewiß noch nicht lesen können: „Beim Vorzeigen kann die Münze auf einfache Art beschrieben, und dann auch darüber abgefragt werden; z. B. die Mark ist rund, aber nicht kugelrund, sondern kreisrund wie ein Tellerboden. Wenn man sie auf den Tisch wirft, so klingt sie. Auf der einen Seite steht „1 Mark" und die Jahreszahl, wann sie gemacht wurde und noch die Inschrift „Deutsches Reich." Auf der andern Seite befindet sich der Reichsadler und das Münzzeichen. Die Mark wird aus Silber gemacht. Dieses gräbt man aus der Erde. Es ist von Farbe weiß. Oft setzt sich an Geldstücke eine grüne Masse (Grünspan) an; das ist Gift. Man soll deswegen Münzen nicht in den Mund nehmen. Das Haus, worin Geld gemacht wird, heißt Münze und die geprägten Stücke heißen auch Münzen. Das Geld braucht man, um Sachen zu bezahlen, welche man gekauft hat." Warum sollen die Fünfjährigen nicht auch die Namen der Städte erfahren, welche das Münzzeichen bezeichnet? Ließe sich hier nicht auch etwas über Gold- und Silberwährung anbringen? Der Vollständigkeit wegen müßte doch etwas geschehen.

R. A. H.

Rechenfibel für die Beschäftigung der Schüler in den Zahlkreisen 1 — 10, 1 — 20 und 1 — 100 von Terlinden. Neuwied, Heuser. 1881. 66 S. 40 Pf.

Das Buch ist für die stille Beschäftigung der Schüler in überfüllten Unterklassen bestimmt. Es liefert aber mehr, denn an ihm hat namentlich der jüngere Lehrer einen sicheren Leiter für seinen mündlichen Unterricht im Rechnen. Die Gliederung des Stoffes ist sorgfältig, sie erstreckt sich bis auf den allerersten Beginn schriftlicher Beschäftigung, bei welchem Anfänger im Unterrichten vielfach ziemlich ratlos stehen. Dazu wird in Bemerkungen der Lehrer auf manche Stücke der Behandlung und Einübung aufmerksam gemacht. Die Ziffern sind von stattlicher Größe, was im Vergleich zu manchen andern Heften einen sehr angenehmen Eindruck macht. Zweierlei ist dem Referenten aufgefallen. Das eine ist die Benutzung der römischen Ziffern. Es läßt sich gar manches darüber sagen, daß sie einen hübschen Übergang bilden zu unsern so ganz abstrakten Zahlzeichen; aber die Schüler mit 2 Arten von Zahlzeichen zu beschäftigen, erscheint doch bedenklich. Auch hat der Verfasser selbst, wie es scheint, einiges Bedenken gehabt; denn er dehnt den Gebrauch der römischen Ziffern nicht bis 100 aus, sondern behält sie nur bis zur Zahl 30. Die subtraktiven Bezeichnungen, z. B. IX, die doch auch recht interessant sind, fehlen ganz. Diese Auslassung scheint für die Ansicht des Referenten zu sprechen. Das andere ist die Bezeichnung des Bruches, welche auf S. 47 beginnt. Zwar bedient sich der Verfasser nur der Stammbrüche, aber für kleine Kinder fehlt das Verständnis. Wo liegt der Zusammenhang für den Schüler, wenn ihm gesagt wird: „Schreibe die Hälfte von 2 ist 1 so: $^1/_2$ von 2 = 1?" Für den Lehrer ist es freilich sehr bequem, anders verhält es sich bei dem 6 oder 7jährigen Schüler. Man wende doch ein wenig Papier mehr

an und drucke die Sache mit Buchstaben. Wenn wir uns recht erinnern, hat auch Grube in späteren Auflagen diese Bezeichnung aufgegeben und erklärt, daß er sich bei der Empfehlung derselben geirrt habe.

R. A. H.

Kirchen-Geschichte für evangelische Volksschulen. Für die Hand der Kinder von **Bombe.** Berlin u. Leipzig, Klinkhardt 1883.

Eine einfache Darstellung der Geschichte der christlichen Kirche. S. 17 ist von der Prädestinationslehre Augustins gesagt: diese für tiefe Gemüter ebenso trostlose, wie für leichtfertige Menschen sittenverderbliche Lehrmeinung u. s. w. Die **Tiefe** des Gemütes wird wohl **Augustin** nicht abgesprochen werden dürfen, ebenso wenig wie **Calvin**; es wird immer auf die sittliche Grundrichtung ankommen; es hätte vielleicht beide Male ein „leicht" eingefügt werden können. — „Bis zur Zeit Karls d. Gr. blieb das Klosterleben ein Hauptfaktor der Kultur" ist nicht richtig, da es dies bis tief in das Mittelalter hinein geblieben ist. — „Die hervorragendsten (Kirchen-) Liederdichter des vor. Jahrhunderts sind Klopstock und Gellert" dürfte nicht leicht ein Hymnologe zugeben, am wenigsten von Klopstock. — Unter dem Einfluß der Richtung Speners u. Franckes bildete sich 1730 unter Leitung des Grafen Zinzendorf eine religiöse Gemeinschaft, die sich „Brüdergemeinde von Herrnhut" nannte. Das Jahr 1730 ist nicht das entscheidende, sondern 1727, auch hat sich die Gemeinde meines Wissens nie mit dem angegebenen Namen, sondern als „Erneuerte Brüdergemeinde" bezeichnet oder „Evangelische Brüderunität Augsburg. Konfession."

Memorierstoff für den evangelischen Religionsunterricht in den Volksschulen. Für die Schüler zusammengestellt. Von **Bombe.** Berlin, 1883, J. Klinkhardt.

Inhalt: Die nach dem neuen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den Berliner Schulen zu memorierenden Lieder (in sehr veränderter Gestalt!), Gebete, Sprüche, Psalmen und Hauptstücke des Katechismus, nebst einem Anhange, enthaltend: Das Verzeichnis der bibl. Bücher, die Perikopen (d. h. die Angabe, wo sie in der Bibel zu finden sind) und eine Tabelle zur biblischen Kirchengeschichte.

Verzeichnis der zur Recension eingesandten Schriften.

1. Pädagogik.

Schumann, Luthers pädag. Schriften. Wien, A. Pichler. 3 M.
Rein, Das 6. Schuljahr. Bleyl und Kämmerer.
Giggel, Lehrer-Konferenzen. Ebend.
Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. Ebend.
Israel, Sammlung pädag. Schriftsteller. Zschopau, F. A. Raschke. Heft 10.
Denkschrift des Evang. Schulkongresses. 2. Aufl. Frankfurt a. M., Evang. Verein.
Vollhering, Das höhere Schulwesen Deutschlands. Leipzig, R. Linke. 1 M.
Ostermann u. Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg, Schulze. 4 M.
Jäger, Mittel zur Schulzucht. Leipzig, J. Klinkhardt u. Häkel, Aus der Schulpraxis. Ebend.
Mehliß, Volksschulkunde. Hannover, C. Meyer. 2 Theile.
Sander, Lexikon der Pädagogik. Vollständig in 10 Lieferungen à 50 Pf. Leipzig, Verlag des Bibliographischen Instituts.
de Fries, Kampf um die Schule. Leipzig, Dürr.
Dangschat, Repetitionsbuch der Pädagogik. Ebend.
Biedermann, Erziehung zur Arbeit. 2. Aufl. Leipzig, H. Matthes. 1,50 M.
Ballien, Gesetze und Verordnungen. Berlin, Selbstverlag.
Stanek, Lehr-Plan. 2. Aufl. Medzibor, J. Wartenberg. 1,50 M.
Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Essen, Bädeker. 2 M.

Eick, Das Märchen im Unterricht. Leipzig, H. Schultze.
Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. 5. Aufl. Breslau, C. Dülfer.
Hartmann, Das Badische Volksschulwesen. Gütersloh, C. Bertelsmann.
Jung, Aus der Schule ins Leben. München, G. Franz. 20 Pf.

2. Religion.

Kahle, Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde. Breslau, C. Dülfer. 4,70 M.
Tischer, Lehrbuch zum Religionsunterricht. 3. Aufl. Saalfeld, C. Niese. 3 M.
Seidel, Zur Zeit Jesu. Leipzig, J. Drescher. 2,40 M.
Haß, Katechismus-Ausführungen. Ebd. 15 Pf.
Haß, Die sonntägliche Predigt. Ein Wochenblatt für die christliche Gemeinde. Ebend. Quartal 50 Pf.
Haß, Gesteigerte Anforderungen an den Katechismus-Unterricht. Ebend.
Lang, Epistel-Bearbeitung. 2. Aufl. Breslau, C. Dülfer. 1,10 M.
Wendel, Evang. Religionsbuch. Ebd. 1,35 M.
Bombe, Memorierstoff. Berlin, J. Klinkhardt. 15 Pf.
Bombe, Kirchengeschichte. Ebend. 20 Pf.
Grundig, Religionsbuch. Ebend
Block, Katechismusunterricht. 3. Aufl. Leipzig, C. Merseburger.
Hill, Bibl. Geschichten. 5. Aufl. Ebd. 80 Pf.
Irmischer, Leitfaden zum Katechismus. 10. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 60 Pf.
Sperber, Geschichte des Reiches Gottes. 2 Teile à 60 Pf. Ebend.
Die Augsurg. Konfession. Ebend. 4. Abdruck 10 Pf. 40 St. für 3 M.
Wehner, Biblische Historien. 14. Aufl. Ebend. 80 Pf.
Witt, Biblische Geschichten. 2. Aufl. Ebend. 3 Bde. à 4 M.
Sörgel, 50 Kirchenlieder. Essen, G. D. Bädeker.
Nelle, Das Evangelische Gesangbuch. Ebend. 1,20 M.
Kietz, Luthers Katechismus. Berlin, Th. Hofmann.
Mosapp, Bibl. Geschichte. Stuttgart, W. Nitzschke. 1,10 M.
Reinecke, Lieder, Gebete und Psalmen. Berlin, Schmigke. 3,60.
Wallis, Geschichtsunterricht. Hannover, Th. Mierzinsky. 25 Pf.
Meyer, Grundgedanken der bibl. Geschichte. Danzig, Fr. Axt. 80 Pf.
Rühl, 100 Kirchenlieder. Wittenberg, P. Wunschmann. 25 Pf.
Rottock, Gleichnisreden Jesu. Hildburghausen, F. W. Gadow.
Gladosch, Hilfsbuch zur biblischen Geschichte. Görlitz, E. Remer. 60 Pf
Preuß, Winke zur Behandl. der bibl. Geschichte. Königsberg, J. H. Bon.
Wild, Bibl. Geschichte. Dresden, A. Huhle. 45 Pf.
Ballien, Bibl. Geschichte. Geb. 1,20 M. Selbstverlag.
Kapff, Kommunion-Buch. 25. Aufl. Stuttgart, C. Belser.
Fritsch, Leitfaden für den Religionsunterricht. Potsdam, A. Stein.
Kneist, Erläuterung zum Katechismus. Eisleben, O. Mähnert. 2 M.
Presting, Gesetz, Glauben und Gebet. Berlin, Wohlgemuth. 2 M.
Leitfaden zum Religionsunterricht. Jena, E. Schenk. 60 Pf.
Mönkeberg, Der kleine Katechismus. Hamburg, H. O. Persiehl.
Berger, Das Wort des Lebens. Altenburg, O. Bonde. 3 M.
Krüger, Kirchengeschichte. Danzig, Th. Bertling. 30 Pf.
Voigt, Bibl. Geschichte, Gotha, E. F. Thienemann. Geb. 60 Pf.

3. Geschichte.

Gindely, Lehrbuch der Geschichte. 5. Aufl. Prag, F. Tempsky.
Andrä, Vaterländische Geschichte. 2. Aufl. Kreuznach, R. Voigtländer.
Andrä, Grundriß der Weltgeschichte. Ebend.
Andrä, Griechische Heldensagen. 2. Aufl. Ebend.
Berthelt u. A., Handbuch für Schüler. Leipzig, J. Klinkhardt.
Stacke, Erzählungen aus der alten Geschichte. 20. Aufl. Oldenburg, G. Stalling.
Krause, Entwicklung des preuß. Heeres. Hildburghausen, Gadow. 1 M.
Hüttmann u. A., Leitfaden der Geschichte. Hannover, Th. Mierzinsky. 50 Pf.
Gutmann, Übersicht der Weltgeschichte. 3. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann.
Renneberg, Leitfaden für den Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. 75 Pf.
Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte. 5. Aufl. Ebend. 2,60 M.
Hannecke u. Spengler, 15 Bilder deutscher Geschichte. Düsseldorf, A. Bagel. 30 Pf.
Schwedler, Kleine preuß. Geschichte. 31. Aufl. Berlin, Stubenrauch. 40 Pf.
Geßner, Das kleine Buch vom großen Kaiser. Berlin, Schildberger. 50 Pf.
Eick, Erzählungen aus der deutschen und preuß. Geschichte. Leipzig, H. Schultze.

Schmidt, Geschichtstabellen. Greifswald, J. Bindewald.
Lorch, 28 Bilder aus der deutschen u. preuß. Geschichte. Dillenburg, C. Seel.
Porschke, Lehrstoff der preuß. Geschichte. Elberfeld, J. Löwenstein.
Engelmann, 80 Lektionen aus der deutschen Geschichte. Leipzig, J. Klinkhardt.

4. Geographie.

Porschke, Schul-Wandkarte der Brandenburgisch-preußischen Geschichte. Elberfeld, J. Löwenstein.
Kiepert, Wandkarte von Palästina. 2. Aufl. 4 Blätter. Berlin, Dietr. Reimer. 4 M.
Kiepert, Neue Wandkarte von Palästina. 5. Aufl. 8 M.
Kiepert, Handkarte von Palästina. 4. Aufl. 60 Pf.
Münscher, Weltkunde für Taubstummen-Anstalten. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. 1,60 M.
Schramm, Geographie von Palästina. Bremen, M. Heinsius. 1,25 M.
Hahn, Elementar-Geographie. Heilbronn, Henninger. 1,20 M.
Mikusch, Unterricht in der Geographie. Brünn, C. Winkler. 1,20 M.
Kahmeier u. Schulze, Realienbuch III. Naturgeschichte. Braunschweig, Wollermann. Kart. 65 Pf.
Frahm, Schulgeographie. Parchim, Wehdemann.
Neumann, Schulgeographie. 11. Aufl. Berlin, G. W. F. Müller.
Rössel, Atlas für sächsische Volksschulen. Döbbeln, C. Schmidt. 75 Pf.
Hoffmeister, Völkerkunde. Band III der deutschen Bildungswarte. Berlin, Kogge und Fritze. 2,50 M.

5. Naturwissenschaft.

v. Pelchrzim, Die Sonne, Planeten, Monde u. s. w. Berlin, W. H. Kühl. 2 M.
Hüttmann u. A., Leitfaden der Naturgeschichte. 9. Aufl. Hannover, Th. Mierzinsky. 50 Pf.
Hüttmann u. A., Leitfaden der Physik und Chemie. Ebend. 50 Pf.
Naturwissenschaftliche Elementarbücher. K. J. Trübner, Straßburg à Bändchen 80 Pf.
1. Chemie von H. E. Roscoe.
2. Physik von Balfur Stewart.
Sumpf, Anfangsgründe der Physik. Hildesheim, Aug. Lax. 1,20.
Ahles, Grundriß der Botanik. 5. Aufl. Leipzig, C. F. Winter. 1,80 M.
Kinkelin, Abriß der Mineralogie. Wiesbaden, J. F. Bergmann.
Zwick, Der naturgesch. Unterricht. Berlin, Oehmigke. 1,50 M.
Realien- u. Hülfsbuch. Breslau, E. Morgenstern. 1 M.
Sattler, Physik u. Chemie. 3. Aufl. Braunschweig, Fr. Vieweg. 80 Pf.
Dorner, Grundzüge der Physik. Hamburg, O. Meißner.
Bösemann, Deutschlands Gehölze im Winterkleide. Hildburghausen, F. W. Gadow. 1,20 M.
Hausknecht, Lehrbuch der Chemie. Hamburg und Leipzig, Voß. 4,50 M.
Berthelt, Chemie. 7. Aufl. Leipzig, J. Klinkhardt.
Pokorny, Naturgeschichte für Bürgerschulen. Prag, F. Tempsky. I. Stufe 40 Pf. II. 48 Pf.

6. Deutsche Sprache.

Gurckes Sprachlehre. 16. Aufl. Hamburg, O. Meißner.
Ruete, Unterricht in Lesen und Litteratur. Leipzig, Dürr.
Fischer, Sprachstoffe zu Lehmann-Leutemanns Tierbildern. 2. Aufl. Leipzig, O. Leiner. 2 M.
Block, Litteraturbilder. Leipzig, C. Merseburger. 1,60 M.
Damm, Familien Deutscher Wurzelwörter. Berlin, G. W. F. Müller. 3 M.
Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin, Nikolai. 1,80 M.
Riegel, Ein Hauptstück unsrer Muttersprache. Leipzig, Grunow.
Bumüller u. Schuster, Deutsche Fibel. Nach der anal.-synth. Methode. I. Schuljahr. 25 Pf. II. Schulj. 25 Pf. Freiburg i. Br. Herder.
Lippert, Schulgrammatik der deutschen Sprache. Ebend. 60 Pf.
Vogel, Lehre vom Satz und Aufsatz. Potsdam, A. Stein.
Berbig, Fibel auf Grund der Speckterschen Fabeln. Gotha, F. A. Perthes. 50 Pf.
Kehr, Der Anschauungs-Unterricht auf Grund der Speckterschen Fabeln. Ebend. 1,60 Pf.
Hey und Specters Fabeln. Jubiläums-Ausgabe.
Noch 50 Fabeln von Hey und Speckter.
Eulenhaupt, 800 gleich und ähnlich lautende Wörter. 20 Pf. Nürnberg, Fr. Korn.
Luz, Einleitung in die deutsche Litteratur. Mannheim, J. Bensheimer.
Webers Handwörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, B. Tauchnitz.
Schlepper u. A., Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. In 3 Teilen. 3. Aufl. Hannover, Th. Mierzinsky. I. Teil 50 Pf. II. Teil 75 Pf. III. Teil 1,25 M.
Krüger, Deutsche Litteraturkunde. Danzig, Franz Axt. Geb. 75 Pf.

Krüger, Deutsche Grammatik. Ebend. 50 Pf.
Bartels, Schreib-Lese-Fibel. Altenburg, H. A. Pierer. 40 Pf.
Kellner, Materialien für den mündlichen u. schriftlichen Gedankenausdruck. 9. Aufl. Ebend.
Brümmer, Übungsstoff zur Rechtschreibung. Leipzig, J. Klinkhardt. 1,20 M.
Baron u. A., Poetische Musterstücke. Ebend. 50 Pf.
Weber, Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsschulen. Ebend. 1 M.
Schlimbach, Fibel. 31. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann.
Schlimbach, Wandbilder dazu. Ebend.

7. Rechnen.

Böhme, Perioden der Dezimalbrüche. Berlin, G. W. F. Müller. 1 M.
Költzsch, Das dreistufige Zifferrechnen. Leipzig, E. Merseburger. Heft I. 16 Pf.
Kleinpaul, Aufgaben zum praktischen Rechnen. 11. Aufl. Leipzig, Langewische. I. Heft.
Dittmers, Anleitung zum Rechenunterricht. III. Heft. Harburg, G. Elkan.
Bockhorn, Elementar-Mathematik. I. Teil. Planimeterie. Köln, E. H. Mayer. 1,20 M.
Landmesser, Rechenpraktik. Weinheim, Fr. Ackermann. 1,80 M.
Mittenzwey, Geometrie für Volksschulen. Leipzig, J. Klinkhardt. 40 Pf.
Deinhardt, Das Rechnen in der Elementarklasse. Ebend.
Dräuert, Arithmetische Aufgaben. 2. Aufl. Altenburg, H. A. Pierer. 1 M.
Kochheim, Leitfaden für Arithmetik u. Algebra. 3. Aufl. Berlin, Mittler. 2,80 M.
Huber, Aufgaben für den geometr. Unterricht. Zürich, Orell Füßli u. Comp. 1.—3. Heft à 20 Pf. 4. u. 5. Heft à 25 Pf.
Adam, Der Rechenschüler. Berlin, Th. Hofmann.
 Ausg. A. 4 Hefte zus. 60 Pf.
 Ausg. B. 5 Hefte zus. 90 Pf.
Wernecke, Rechenunterricht. Ebend. 1 M.
Tödter, Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra. Stade, Fr. Schaumburg.
Knabe, Aufgaben für das Kopfrechnen. Ausgabe für Lehrer, in 2 Teilen, à 2,40 M. Bertelsmann, Gütersloh.
 Ausg. für Schüler in 7 Heften 1,20 M.
Friedrichs u. Krüder, Rechenbuch für Unterklassen. 16. Aufl. Oldenburg, G. Stalling.
Harms u. Callius, Rechenbuch. 10. Aufl. Ebend.

8. Zeichnen.

Zeichentaschenbuch des Lehrers. 400 Motive für das Wandtafelzeichnen von J. Häuselmann. Verlag von Orell Füßli u. Comp. Zürich. 5. Aufl. 4 M.
Taschenbuch für das farbige Ornament zum Schul- und Privatgebrauch von J. Häuselmann u. R. Ringger. Ebend. 7 M.
Schulz, Der Volksschul-Zeichen-Unterricht. Band I und II. Wittenberg, Herrosé. à 4,50. Zwei Übungshefte dazu à 20 Pf.

9. Gesang u. Musik.

Filitz, Fischer u. Jakob, Orgelklänge. Leobschütz, C. Kothe. 1 M.
Reichardt, Gesangstudien. Leipzig. G. Klinkhardt.
Lüdicke und Schulz, Deutsche Liederhalle. Braunschweig, Wollermann. 60 Pf.
Hönig, Neue Liedersammlung. Karlsruhe, Fr. Gutsch. 50 Pf.
Ludwig, 70 Weihnachtslieder. 2. Aufl. Leipzig, L. Heuser. 60 Pf.
Schubert, Blechinstrumente der Musik. Leipzig, Merseburger. 90 Pf.
Corsenn, Sammlung 3- und 4stimmiger Lieder. Harburg. G. Elkan. 1,25 M.
Stein, Sursum corda. Wittenberg, Herrosé. 1 M.
von Cölln, Heimatsfreude,
 A. Volks- und Vaterlandslieder ohne Noten. 4 Aufl. 20 Pf.
 B. Volkslieder mit Noten. 40 Pf.
 C. Vaterlandslieder mit Noten. 30 Pf.
 D. Volks- u. Vaterlandslieder. 60 Pf. Leipzig, Matthies u. Wallmann.
Ballien, Liederschatz. 23. Aufl. 1,20 M. Selbstverlag.
Seitz, Lieder-Perlen deutscher Tonkunst. Nürnberg, Franz Büching.
Köhler, Allgemeine Musiklehre. Leipzig, Breitkopf u. Härtel.
Stöckel, Erziehliche Bedeutung der Musik. Plauen, A. Kell.
Stöber, 12 Nachspiele für Orgel. Minden, Marowsky. 1,50 M.
Kittl, Praktische Orgelschule. 2. Aufl. Leipzig, G. Freytag. 2,40 M.
Erk, Weihnachtslieder. Berlin, Enslin.
Erk, Deutsche Liedertafel. 2 Hefte à 30 Pf.
Heinemann, Gesangschule. In 8 Heften. Bremen, M. Heinsius.
Diehl, Lobsinge dem Herrn. Delitsch, R. Pabst. 1 M.
Kuntze, Übungsbuch für Gesangunterricht. Ebend. 75 Pf.
Nürnberg, Acht Motetten. Ebend. 40 Pf.
Zahn, Handbüchlein für Organisten. 2. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann.
Kümmerle, Encyklopädie der evang. Kirchenmusik. Ebend. 1. Lief. 2 M.
Helm, Allgemeine Musik- und Harmonielehre. Für Lehrerbildungsanstalten. Ebend. 3. Aufl.
Liederbuch für die Volksschule von praktischen

Schulmännern des Kreises Essen. In Heften für Unter-, Mittel- und Oberstufe. Zum Teil mit Ziffern. Essen, G. D. Bädeker. 40 Pf. 30 Pf. 50 Pf.
Begleitwort zu obigem Liederbuch. Ebend. 1,20 M.
Erk u. Jakob, Deutscher Liedergarten. Ebend. In 3 Heften. 30 Pf. 35 Pf. 50 Pf.
Braun, Die Ziffernmethode. Ebend. 80 Pf.

10. Handfertigkeits- und Turn-Unterricht.

Salomon, Handfertigkeitsschule und Volksschule. Aus dem Schwedischen übersetzt. Leipzig, H. Matthes.
Zwick, Körperpflege und Jugenderziehung. Berlin, L. Ohmigke. 2 M.
v. Scheven, Unsre Knaben und ihre Spiele. Ebend. 60 Pf.
Kohlrausch u. Marten, Turnspiele. Hannover, C. Meyer. Kart. 60 Pf.
Meyer, Geschichtliche Entwicklung des Handfertigkeits-Unterrichts. Berlin, Th. Hofmann.
Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha, Thienemann 1,20 M.
Elm, Handfertigkeitsunterricht in Theorie u. Praxis. Weimar, Voigt. 4,50 M.

11. Volks- u. Jugendschriften.

Regine Moser, Im Dienst, in der Fabrik und am eigenen Herd. Stuttgart, Ev. Gesellschaft. 60 Pf.
Pastors Kinder auf dem Lande. Leipzig, Kößling. Geb. 3 M.
Büchsel, Das tugendsame Weib. Berlin, Hugo Rother. 1 M.
Unsere Hoffnung. Ebend. 1,20 M.
Hemmersbach, Bilder aus der Geschichte der Frauen. Düsseldorf, L. Schwann.
Schmid, Jugendbibliothek. 30. Bändchen. Berlin, E. Wallroth.
Bonnet, Erzählungen aus alten deutschen Städten. I. Der Geisterbanner von Rothenburg. Wiesbaden, J. Niedner.
Kirchengeschichte in Lebensbildern. Herborn, Nassau. Kolport.-Verein.
Gebetbüchlein für Kinder. Ebend. 100 Ex. 6 M.
Fauth, Elisabeth, eine Geschichte aus gemischter Ehe. Leipzig, J. Drescher.
Der Bauernfreund, Kalender für Bürger u. Landmann. Kaiserslautern, Gotthold. 12 M.
Kindertraktate aus dem Verlag der Evang. Gesellschaft in Stuttgart, Färberstr. 2.
Immergrün. Erzählungen. Jedes Jahr erscheinen 5 neue Hefte à 10 Pf.

12. Fremde Sprachen.

Ricard, Französ. Lesebuch. Prag, G. Neugebauer.
Tröger, Französ. Sprachlehre für Mittelschulen. Breslau, Max Müller. I. Teil. 60 Pf. II. Teil. 1 M.
Ricard, Lehrbuch der franz. Sprache. In 3 Teilen. Ebend.
vom Muyden, Vocabulaire français. Berlin, Langenscheidt. 2 Teile à 1 M.
Baskerville, Lehrbuch der engl. Sprache. 16. Aufl. Oldenburg, G. Stalling.
Strien, Die unregelmäßigen franz. Zeitwörter. Halle, E. Strien. 50 Pf.
Benecke u. d'Hargues, Franz. Lesebuch. 2. Aufl. Potsdam, A. Stein.
Brunnemann, Regeln der franz. Syntax. Leipzig, C. A. Koch 80 Pf.
Adelmann, Lehrbuch der engl. Sprache. Altenburg, Pierer.
Kühn, Zur Methode des franz. Unterrichts. Wiesbaden, J. F. Bergmann.

13. Vermischtes.

Meyer, Lehrbuch der Stenographie. 2. Aufl. Leipzig, J. Klinkhardt.
Matz, Lehrer-Prüfungs-Arbeiten. In zwanglosen Heften. Minden, A. Hufeland. I. Heft. 80 Pf.
Wolpert, Prüfung und Verbesserung der Schulluft. Kaiserslautern, J. Tascher. 40 Pf.
Mauersberger, Mnemosyne, Organ für Gedächtniskunst. In zwanglosen Heften. Leipzig, J. Klinkhardt.
Sönneckens Rundschrift-Hefte. 100. Aufl. Heft 1, 2, 3 à 25 Pf.
Polack u. Schreiber, Schreib- und Hilfskalender. Berlin, Th. Hofmann. 2 M.
Postels Deutscher Lehrerkalender. Breslau, E. Morgenstern. 1,20 M.
Noack, Kleiner Schulkalender. 30 Pf.
Allgemeiner Schulkalender. 30 Pf.
Kalender für technische Lehrer. 60 Pf. Herford, Selbstverlag.
Debbe, Wiederholungsbuch für höh. Schulen. 4 Hefte. Bremen, M. Heinsius. 3,70 M.
Schmidt, Klassen. Wand-Tabelle zum richtigen Sitzen. Berlin, Stuhr. 75 Pf.
Lausch, Spiele im Freien. Wittenberg, Herrosé. 1 M.
Schröer, Wider die Schulsparkassen. Ebend. 1 M.
Toselowski, Schul-Hygiene. Berlin, E. Staude. 1,40 M.
Stämmler, Grundriß des Gemüsebaues. Leipzig, K. Scholtze. 1,20 M.
Stämmler, Grundriß des Obstbaues. Ebend. 1,20 M.
Rücker, Deutscher Schulkalender. Minden, Bruns. 1 M.
Senckel, Jugend- u. Schulsparkassen. Frankfurt a. d. O., G. Harnecker.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang December 1884.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über den physikalischen Lehrstoff in der Volksschule.

Vortrag in der Jahresversammlung des rheinisch-westf. evang. Lehrervereins zu Mülheim a. d. Ruhr am 4. Juni 1884.

Von A. Hollenberg, 1. Seminarlehrer in Rheydt.

Der Aufforderung des Vorstandes unseres Vereins, für die Jahresversammlung ein Referat über den physikalischen Unterricht in der Volksschule zu liefern, bin ich bereitwillig gefolgt. Eine kurze Überlegung zeigt, daß man heutzutage über manche Dinge hinweggehen kann, die früher in einer solchen Arbeit einen großen Raum einnehmen mußten. Denn da ein solcher Unterricht jetzt vorgeschrieben ist, braucht man ihm sein Recht nicht erst zu erobern und kann sich von der Verpflichtung befreit erachten, über Wichtigkeit und Notwendigkeit desselben das Passende zu sagen. Auch über dasjenige, was speciell der Methodik zufällt, die einzelnen Lehrstadien, die zweckmäßige Gruppierung der Lehrstufen, die Betonung der Rücksicht auf formale Bildung u. dgl. denke ich hinwegzugehen. Ebenso wird die so wichtige Seite der Verknüpfung der Lehrfächer wenig berührt werden können, da die Naturlehre wegen ihres abstrakten Wesens in vieler Beziehung bei all ihrem Reichtum doch weniger abhängig von den übrigen Unterrichtsfächern ist als manche andere und sie den übrigen Zweigen der Naturkunde ihre Dienste vielleicht am sichersten und greifbarsten bietet, je mehr sie sich in ihrem Gange selbständig erhält.

Für den physikalischen Unterricht erhebt sich nunmehr, nachdem mit seiner Einführung wenigstens für die Oberstufe Ernst gemacht worden ist, besonders die Frage nach dem **Lehrstoff**. Es hatte einmal ein sehr schreiblustiger Mann zu seinem physikalischen Büchlein die Notiz gemacht: „Wo die Verhältnisse nicht gestatten, den physikalischen Unterricht in dieser Ausdehnung zu erteilen, da wird sich leicht eine geeignete Auswahl treffen lassen." Hierzu machte nun ein Recensent (Ev. Schulblatt 1877 S. 333) folgende Bemerkung: „Die rechte Auswahl gehört zu dem Allerschwersten, worin sich die Meisterschaft des Pädagogen am offenkundigsten zeigt. An Hülfsmitteln mit pädagogischem Takte abgefaßt, in denen der Stoff qualitativ und quantitativ ausgewählt und beschränkt ist, daran mangelt es noch sehr." Langhoff, Direktor der Gewerbeschule zu Potsdam, meint in der neuesten Aufl.

des Diesterwegschen Wegweisers: Aus dem umfangreichen (physikalischen und chemischen) Gebiete die richtige Auswahl des Wichtigsten zu treffen, das für jede Stufe des Alters und geistiger Vorbildung Geeignete herauszufinden, das ist eine große Hauptsache. Wie richtig diese Bemerkungen sich für jedes Unterrichtsfach erzeigen, das hat auch schon derjenige reichlich erleben können, der nur geringe Erfahrung im Unterrichten hat. Sie mögen die Veranlassung bilden, für heute zunächst den physikalischen Lehrstoff zu untersuchen und aus ihm dasjenige herauszuheben, was als Minimum für die Volksschule unter einfachen Verhältnissen sich eignet und ferner diejenigen Stücke zu bezeichnen, welche für günstigere Umstände aufzuheben sind.*) Eine solche Untersuchung und Aufzählung kann ihrer Natur nach eine gewisse Trockenheit nicht vermeiden. Möge das Interesse für den Unterricht und die Schularbeit mit Geduld unsere Wanderung, die dem gewöhnlichen Gange der physikalischen Bücher gerade entgegengesetzt vor sich gehen soll, begleiten! (In einem spätern Artikel hoffe ich das Lehrverfahren und den Lehrgang, so wie in einem dritten eine Pensenverteilung für ein- und mehrklassige Schulen näher darstellen zu können).

Wichtig ist zunächst für den Lehrer, daß er sich den physikalischen Lehrstoff in zwei ganz verschieden geartete Gebiete zerlegt und sich des Unterschiedes derselben klar bewußt ist. Das eine Gebiet kennzeichnet sich dadurch, daß auf demselben die Schüler einen mehr oder minder großen Reichtum von Lebenserfahrung dem Unterricht entgegenbringen, während sie auf dem andern fast gar nichts haben, sondern alles vom Unterricht erhalten müssen. Auch dadurch unterscheidet sich das letztere Gebiet von dem erstern, wenigstens soweit die Volksschule dasselbe in Betracht ziehen kann, daß es sich nur darum handelt, daß und wie eine Kraft wirkt, vielleicht allenfalls ob sie stärker oder schwächer wirkt, aber nicht genauer darum, wie viel Mal so stark sie in dem einen Falle wirkt als in dem andern, mit andern Worten, daß dies Gebiet eine mathematische Behandlung nicht zuläßt, während das erste Gebiet zu einer solchen Behandlung vielfach Gelegenheit und Veranlassung bietet. Zu diesem in Bezug auf den Standpunkt der Volksschüler ärmern Gebiete rechnen wir Magnetismus und Elektricität. Diese Stücke würden daher durchaus nicht in die Schule gehören, wenn nicht Kompaß, Gewitter und Telegraph dazu zwängen, die ihnen zu Grunde liegenden einfachsten Erscheinungen und Versuche vorzuführen. Aber es ist selbstverständlich, daß zu diesem Zweck auch nur das unumgänglich Notwendige herangezogen wird und daß Rücksichten auf die physikalische Wissenschaft zurücktreten müssen. Fragen wir nun nach diesem Notwendigen, so verlangt der Kompaß die Beachtung der Richtungskraft des Magnets sowie die Anziehung von Eisen; letzteres Stück ist auch zum Verständnis des Telegraphen notwendig. Daß der

*) Ich darf wohl verweisen auf die von mir herausgegebenen „Stücke aus der Physik. Ein Hülfsbuch für Lehrer an Volksschulen." Mörs bei Spaarmann 1884. 1 M.

Magnet nicht überall genau nach Norden zeigt, führt zur Deklination. Die Lehre von der Inklination ist aber durchaus nicht notwendig, wiewohl sie in manchen Schulbüchern spukt. In der „Weltkunde“*) finden sich sogar die isogonischen und isoklinischen Linien. Alles dasjenige, was man unter dem Namen „Verteilung des Magnetismus“ in Büchern für Schüler vorzubringen pflegt, ist nur ein Versuch, die verschiedenen Erscheinungen unter eine Art von Gesichtspunkt zu bringen, ist für weitergehende Untersuchung allerdings von Wichtigkeit, für Auffassung der Erscheinungen in unserm Schülerkreise aber durchaus unerheblich, meist nur eine Turnübung in Worten und kann deshalb ganz außer Betracht gelassen werden. Von magnetischen Magazinen, von natürlichen Magneten, von der Verstärkung, von demjenigen, was unter der Rubrik Erdmagnetismus gelehrt wird, zu reden, ist überflüssig. „Die Erde wirkt wie ein Magnet“, „die Erde läßt sich als ein Magnet ansehen“, oder in der gröbsten Form „die Erde ist ein Magnet“, das giebt dem Schüler zu seinem Verständnis nichts, es sei denn, daß er bis zur klaren Auffassung der durch Einflüsse der Sonne in der Erdoberfläche hervorgebrachten galvanischen Ströme und ihrer Gesamtwirkung in dem Kapitel Elektrodynamik vordringen kann. Da sich nun so etwas von selbst verbietet, so verbleibt aus dem in Rede stehenden Kapitel für den Unterricht nur: Anziehung, Richtungskraft, einfaches Magnetisieren und der Kompaß. Damit schließt die Behandlung ab.

Das ganze Kapitel von der Elektricität könnte man, wie schon erwähnt, ruhig übergehen, wenn nicht der atmosphärische Vorgang des Gewitters und das überall eingeführte Verkehrsmittel, der Telegraph, berücksichtigt werden müßten. Das Gewitter und der Blitzableiter verlangen die Grunderscheinungen der Reibungselektricität, der Telegraph erfordert einen Ausschnitt aus der Berührungselektricität.

Kein Gebiet war früher bei den Physikern lange Zeit hindurch so beliebt, als die Reibungselektricität, und aus dieser Zeit stammt die Menge der verschiedensten Apparate und Spielereien, die sich noch fortwährend aus den alten Büchern in die neuen observanzmäßig hinüberschleppt. Kein Teil der Physik hat sich aber bis heute so unergiebig für praktische Verwendung gezeigt als die Reibungselektricität. Deshalb darf die Schule diesem Gebiet gegenüber auf Ausschließung des Überflüssigen mit vollstem Rechte bedacht sein. Nur drei Erscheinungen sollen dem Schüler vorgeführt werden: die Anziehung durch elektrische Körper, die Leitung der Elektricität und der elektrische Funke. Letzterer wird nun für die Schule niemals in brauchbarer Weise durch eine Glas-, Siegellack- oder Gummistange allein erzeugt; daher ist ein Elektrophor und zwar ein unzerbrechlicher aus Gummi zu beschaffen; denn ein solcher ist auf die Dauer der billigste und leistungsfähigste.

*) Weltkunde. Leitfaden der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie für Volks- und Mittelschulen von Hüttmann, Jastram, Marten, Hannover. 23 Bogen.

Hat man nun noch Mittel, die Leitung des Metalls vorzuführen, so fehlt zum Verständnis des Gewitters und des Blitzableiters kaum etwas. Alles dasjenige, was man in dem Kapitel über Verteilung und Bindung der Elektricitäten, diesem für die Theorie so interessanten, aber dem geistigen Standpunkte der Schüler unerreichbaren Kapitel, abhandelt, lasse man auf sich beruhen. Damit fällt dann auch die theoretische Erklärung des Elektrophors und einer durch elektrische Verteilung bewirkten Ladung des Elektroskops. Der Übergang vom Funken zum Blitz, von der Leitung der Elektricität durch einen Draht zum Blitzableiter, vom Knistern des Funkens zum Donner vollzieht sich leicht.

Wichtiger als die Reibungselektricität ist die Berührungselektricität, da sie vielseitige Anwendung gefunden hat. Unter diesen Anwendungen aber nehmen Telegraph und elektrisches Licht die erste Stelle ein; der erstere überwiegt wegen seiner Verbreitung. Die Galvanoplastik ist zwar im gewerblichen Leben sehr wichtig; aber nur selten ist unsern Schülern Gelegenheit geboten, derartige Einrichtungen zu sehen. Wollen wir also das Minimum angeben, so verbleibt der elektrische Telegraph oder vielmehr das demselben zu Grunde liegende Princip, und das ist das Magnetisieren von Eisen durch den galvanischen Strom sowie auch der elektrische Funke. Fast muß man sich schämen, von diesem Minimum zu sprechen, wenn man sieht, wie in der oben genannten „Weltkunde" konstante Elemente, das Amperesche Gesetz, der Multiplikator, die physiologischen Wirkungen, die Wasserzersetzung, die Galvanoplastik, die Magnetelektrisiermaschiene, der Nadeltelegraph, der Zeigertelegraph und das Telephon behandelt werden. Getröstet wird man wieder, wenn man auf dem Titel neben Volksschulen das Wort „Mittelschulen" bemerkt und wenn man findet, daß man sich bei diesem Minimum in der guten Gesellschaft von Dörpfeld (Repetitorium), Hummel*) und Hilverkus**) befindet. Auch aus einem wichtigen pädagogischen Grunde glauben wir uns aller andern Stücke entschlagen zu können. Die Schüler können nämlich von diesem Wissen keine Anwendung machen. Woher sollen sie Elemente nehmen, um selbst etwas darzustellen? Der glänzende Vorzug der mechanischen Abteilungen der Physik, daß sie auf Schritt und Tritt von den Schülern aufgefaßt werden können, daß jeder Stock sich in einen Hebel verwandeln läßt, daß alle Sätze aus der Lehre von den flüssigen Körpern von den Schülern exemplificiert werden können, daß auch die Lehre von der Luft an fast allen ausgehöhlten Gerätschaften dargestellt und erprobt werden kann, mit andern Worten, daß sich mit dem Wissen sofort ein Können und Anwenden verbinden läßt, geht den Gebieten des Magnetismus und der Elektricität fast gänzlich ab. Es rechtfertigt sich daher aus pädagogischen Gründen hier die äußerste Beschränkung. Endlich noch eine Bemerkung. Hat der Schüler das Princip des Telegraphen: Leitung, beliebiges Magnetisieren

*) Hummel, Anfangsgründe der Naturlehre. Halle bei Anton.

**) Hilverkus, Schule der Physik. Elberfeld.

des Hufeisens und Anziehen des Ankers erkannt, so hat die Schule ihre Schuldigkeit gethan. Ich befinde mich hier in Übereinstimmung mit Nagel, der in Schmids Encyklopädie sagt: „die innere Einrichtung des Telegraphen kann im Gymnasialunterricht übergangen werden, sobald nur das Princip, auf dem er beruht, bekannt ist.“ Das andere gehört den Technikern, deren Aufgabe es ist, die Naturkräfte in Dienst zu nehmen, sie in zweckmäßiger Weise überzuleiten und wirken zu lassen. Ein telegraphisches A-B-C gehört nicht in die Schule; auch soll der Schüler weder zum Telegraphieren noch zum Entziffern von Depeschen angeleitet werden. Kann man ihm Stücke von Depeschen zeigen, so ist das allerdings für ihn interessant; im ganzen bleibt es aber bei stumpfer Verwunderung. Das lasse man sich zur Lehre dienen und sich auch durch das privilegierte Lesebuch von Gabriel und Supprian nicht beirren. Daneben richte man sich nach dem Beispiel der Lehrer in Webeindustriebezirken, die nach Durchnahme von Hebel, Rolle, Wellrad u. s. w. auch nicht dem Schüler den Bau eines Webstuhls, einer Spinn- oder Webemaschiene erklären, wiewohl diese Geräte nur aus jenen Elementen zusammengesetzt sind, sondern solche Stücke denjenigen überlassen, denen sie gebühren, den eigentlichen Technikern. Die neuern Lehrbücher der Physik vollziehen auf dem Gebiet der Mechanik immer schärfer die Trennung des Technisch-Physikalischen, von dem Allgemein-Physikalischen. Daß jetzt Bücher erscheinen unter dem Namen Elektrotechnik, läßt hoffen, daß auch auf dem Gebiet der Elektricität sich allmählich eine solche Scheidung des Technischen von dem eigentlich Physikalischen zum Vorteile des Unterrichts vollziehen wird, wodurch dann die Auswahl des Minimums erleichtert werden muß.

Aus der Lehre vom Licht stellt sich als erstes und bekanntestes Stück die Aufsuchung der Quellen des Lichtes dar. Man befindet sich hier ganz auf dem Boden des Erfahrungskreises der Schüler, und eine Zusammenfassung des Wissens vollzieht sich leicht. Will man aber vom Wesen des Lichts handeln, so tritt man in ein Gebiet, welches dem Schüler absolut verschlossen ist. Die Theorie von dem Wesen des Lichts ist auf einem so schwer zugänglichen Boden erwachsen, daß sie dem Schüler unverständlich bleiben muß und eine Definition ihm nur Worte ohne Sinn giebt. Dennoch sind unter den mir zugänglichen Büchern für Schüler nicht wenige, welche eine solche Definition geben. Sattler*) sagt: „Das Licht entsteht durch sehr schnelle Schwingungen des leuchtenden Körpers. Diese Schwingungen werden dem durch das ganze Weltall verbreiteten Äther mitgeteilt, welcher dieselben bis in unser Auge fortpflanzt und durch den Sehnerv dem Gehirn als Licht zum Bewußtsein bringt.“ Im Hülfsbuch**), welches im

*) Sattler, Leitfaden für Physik und Chemie. Braunschweig, Vieweg.

**) Hülfsbuch für den Unterricht in Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre in Volksschulen. Breslau, Morgenstern.

Auftrage der städtischen Schuldeputation zu Breslau verfaßt ist, heißt es: „Das Licht besteht in einer eigentümlichen Schwingungsbewegung, welche, wenn sie bis zur Netzhaut unseres Auges gelangt, mit den Sehnerven wahrgenommen wird.“ In der oben erwähnten „Weltkunde“ wird gesagt: „Das Licht besteht in einer wellenförmigen Bewegung oder in Schwingungen des Äthers (Vibrationstheorie). Man nimmt an, daß die kleinsten Teile der selbstleuchtenden Körper sich in schwingender Bewegung befinden und diese dem Äther mitteilen.“ Was weiß aber der Schüler oder was wissen wir selbst von kleinsten Teilen? Welche Art von Schwingungen sollen diese kleinsten Teilchen ausführen? Kann man dem Schüler vielleicht eine ähnliche Erscheinung vorführen oder nicht? Was heißt es, sie schwingen um ihre Gleichgewichtslage? wie einige Bücher sich ausdrücken. Und nun gar der Äther! Summa: die Erklärung über das Wesen des Lichts gehört eben so wenig in die Volksschule als eine Belehrung über das Wesen der Wärme. Aber es giebt nun einmal Leute, die, wenn irgendwo durch schwere Arbeit der Wissenden ein Zusammenhang zwischen früher getrennten Gebieten aufgefunden worden ist, sofort sich verpflichtet fühlen, diese Stücke auch den Kleinen mitzuteilen. So hat sich auch Baenitz, dessen Bücher doch von manchen Seiten so gelobt werden, von dieser Schwachheit nicht frei gehalten. Denn wenn er auch sagt*): „die Volksschule hat nichts mit naturwissenschaftlichen Hypothesen zu thun, deren endgültige Beweise erst die Zukunft bringen wird“, so macht er sofort einen Vorbehalt zu Gunsten der Vibrationstheorie des Lichts. Dazu giebt er als Grund an, daß diese Hypothese nicht mehr zu den unfertigen gehört. Offenbar zieht für Lehrer dieser Grund ganz und gar nicht. Nicht darum bloß ist irgend eine Theorie fernzuhalten, weil sie etwa unfertig ist; sondern ihre Ausschließung hat bei absoluter Unverständlichkeit aus pädagogischen Gründen zu geschehen. Wenn dagegen eine Theorie wesentliche Hülfe für die Zusammenfassung vieler Erscheinungen unter einen Gesichtspunkt bietet, wenn sie dieselben in einen sehr erleichternden Zusammenhang bringt, wie das die Lehre von der Schwerkraft, welche dabei eine bequeme Ableitung gestattet, auf einem großen Gebiete wirklich leistet, so ist nicht einzusehen, warum man sich eines solchen Vorteils begeben sollte.

Daß aus der Lehre vom Licht die Art der Verbreitung desselben, die Stärke der Erleuchtung und die Entstehung des Schattens zu behandeln ist, versteht sich eigentlich von selbst. Dabei mag man freilich den sogenannten Halbschatten, der noch immer in manchen Büchern sein dunkles Dasein fristet, übergehen.

Unter der Rubrik Reflexion des Lichts stellt sich als wichtigstes Gerät der ebene Spiegel dar, der sich in jedem Hause findet und täglich gebraucht wird. Von den Kugelspiegeln findet sich nur der erhabene häufig als Zierrat im Christ-

*) Baenitz, der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höhern Töchterschulen. Berlin, Bornträger.

baum, als Gartenkugel, als kleiner schwarzer Spiegel im Auge. Der Hohlspiegel ist selten, dazu seine Anwendung im Leben sehr beschränkt, seine Behandlung im Unterricht schwierig, da die nötigen geometrischen Kenntnisse sich nicht überall finden, und da auch bei Voraussetzung derselben es meist an dem betreffenden Spiegel mangeln wird. So stellt sich als Minimum für diesen Abschnitt die Behandlung des ebenen Spiegels heraus, dem vielleicht unter günstigen Umständen der erhabene Spiegel hinzugefügt werden kann, wobei sich aber die geometrische Behandlung desselben von selbst verbietet.

Aus dem Kapitel von der Brechung des Lichts, einem der schwierigsten aus dem ganzen Gebiet, kann nur das Einfachste behandelt werden, so das Faktum selbst an dem bekannten Beispiel der Münze in der Tasse, an dicken Glasscheiben oder dem mit Wasser gefüllten viereckigen Fläschchen. Die schief in das Wasser gehaltenen und alsdann geknickt erscheinenden Stöcke erklären sich dann leicht. Hin und wieder wird dem einen oder andern Schüler nun auch klar werden, warum ihm beim Durchwaten des seicht erscheinenden Baches doch das Wasser in die stattlichen Stiefelschäfte lief. Dagegen gehört die Erklärung der atmosphärischen Brechung, die totale Reflexion, die Entstehung der Luftspiegelung nicht zum Minimum der Schule. — Von den Linsen, den hervorragenden Geräten der Brechung, sind die erhabenen die wichtigsten, die am meisten verbreiteten. Hier ist die Beobachtung leicht zu machen, daß sie die Licht- und Wärmestrahlen sammeln. Im übrigen ist nur ein zwiefaches zu merken: 1) sie vergrößern (Brillen für alte Leute, Fadenzähler der Weber, Lupe, Glas am Guckkasten); 2) sie geben umgekehrte Bilder. Das erste zu zeigen, ist zwar etwas umständlich, weil man den Kindern einzeln das Glas in die Hand geben muß; das zweite läßt sich vor der ganzen Klasse leicht durch ein Bildchen des Fensters zeigen, welches man an der Wand entstehen läßt. Die andern 3 besonderen Fälle, welche bei Entstehung der Bilder durch erhabene Linsen vorkommen können, sind vom Unterricht auszuschließen, da sich die geometrische Darstellung der Wirkung der Linse von selbst wegen der Schwierigkeit verbietet. An die erhabene Linse und das bemerkte Fensterbildchen reiht sich das Auge, und es tritt hier der physikalische Unterricht mit dem naturgeschichtlichen schicklich zusammen, wobei dann auch die Pflege des Auges und die Bewahrung desselben vor schädlichen Einflüssen die passende Stelle findet. Daß die Schule außer dem physikalischen Teil des Sehens auch den physiologischen behandeln kann, wie es von einigen Büchern versucht wird, erscheint nicht wohl möglich.

Für den einfachen Unterricht fällt die hohle Linse aus; es ergeht ihr wie dem Hohlspiegel. Wenn man das Photographieren behandeln wollte, so müßte der Lehrer Überfluß an Zeit und der Schüler chemische Kenntnisse haben. Ich muß leider bekennen, daß ich mit dieser Meinung manchem Schriftsteller selbst unter Schulmännern widerspreche, der nicht nur von positiven und negativen

Bildern, sondern auch von photographischem Papier, von Chlorsilber und seiner Zersetzung, vom Fixieren, von unterschwefligsaurem Natron, Pyrogallussäure und jodsilberhaltigem Kollodium redet. Professor Dr. Schwalbe sagt*): „Der Stoff muß so gewählt werden, daß er von dem Knaben wirklich verstanden werden kann, die Rücksicht auf alles übrige kann bei der Wahl erst in zweiter Linie hinzutreten." Es kann also einen Lehrer in vorliegendem Falle wenig rühren, wenn z. B. Papa, Mama oder der Schüler selbst photographiert worden sind.

Endlich ist der Schule noch eine einfache Erklärung des Regenbogens und der Farben in den Tautropfen wohl möglich und geraten. Alle andern zusammengesetzten Vorrichtungen: Fernröhre, Teleskop, Zauberlaterne, Stereoskop u. s. w. fallen für einen elementaren physikalischen Unterricht der Volksschule überhaupt aus. Daß die Spektralanalyse, die ich in drei für Schulen bestimmten Lehrbüchern vorgefunden habe, — in der „Weltkunde" z. B. in 32 Zeilen ohne irgend ein Experiment, wobei auch von 1/40 Millionstel Gramm geredet wird, in Polacks Realienbuch in 4 Zeilen, — nicht in die Volksschule gehört, auch nicht in die sogenannte gehobene, am allerwenigsten aber zu dem Minimum gerechnet werden darf, muß jedem klar sein, der sich unterrichtlich irgendwie damit beschäftigt hat. Ein scharfes Wort eines Sachverständigen, des vorhin schon erwähnten Professors Schwalbe, kann hier wohl einen Platz beanspruchen: „Bei vielen Vorschlägen treten so enorme Forderungen zu Tage, daß sie auf ehrliche Weise gar nicht zu erfüllen sind und zur Unterrichtsheuchelei führen müssen. Offenbar sind sie nur gestellt, um nach außen ein glänzendes Licht zu verbreiten, wobei die betreffenden Verfasser die Gegenstände oft gar nicht studiert und eingehend getrieben haben und sich mit solchen Redensarten selbst täuschen."

Es giebt wohl kaum ein Kapitel aus der Physik, bei welchem die Schüler im Besitz eines solchen Reichtums von eigenen Erfahrungen sind als gerade bei der Lehre von der Wärme. Diese heranzuziehen, zu ordnen und unter gemeinsame Gesichtspunkte zu bringen, wird darum die Hauptaufgabe des Unterrichts sein müssen. Eben dieser große Reichtum an Erfahrungen, die leichte Ausführung der betreffenden Versuche, die praktische Wichtigkeit des Gebietes, sein Zusammenhang mit den meteorologischen Erscheinungen, welche den Schüler täglich umgeben (allg. Bestimmungen), stellen dies Gebiet als eins der wichtigsten dar und lassen es aus vielen Gründen als einen zweckmäßigen Ausgangspunkt für den ganzen physikalischen Unterricht erscheinen. Als Stücke, welche jede Schule behandeln kann, stellen sich dar: die Quellen der Wärme, ihre Verbreitung durch Leitung (gute und schlechte Leiter), ihre Verbreitung durch Strahlung und Strömung (Luftzug, Schornstein, Wind), die Ausdehnung fester, flüssiger und luftförmiger Körper durch die Wärme, das Thermometer, der Einfluß der Wärme auf den

*) Prof. Dr. Schwalbe, über Geschichte und Stand der Methodik in den Naturwissenschaften. Berlin, Bichteler u. Co.

Aggregatzustand mit den Unterabteilungen Schmelzen, Erstarren, Verdunsten, Verdunstungskälte, Sieden und Kondensation des Dampfes, und schließlich etwas von den wässerigen Lufterscheinungen.

Zweifelhaft erscheint es, ob zu diesem Minimum auch die zwei Ausnahmen des Wassers in Bezug auf Ausdehnung durch die Wärme gehören. Leicht ist es zwar, die Ausdehnung des Wassers beim Gefrieren nachzuweisen, indem ja das Eis schwimmt. Aber nur schwer gelingt es, die größte Dichtigkeit des Wassers bei 4 Grad anschaulich zu machen, und somit scheint es geraten, auf Betrachtung dieser Eigentümlichkeit zu verzichten.

Dagegen gehört die Erscheinung, daß der Dampf drückt, ganz bestimmt zu dem Schulminimum. Dies ist nicht nur durch den Versuch darzustellen, sondern läßt sich auch an bekannten Vorkommnissen beim Kochen aufzusuchen. Dagegen ist die Dampfmaschine ein so zusammengesetztes Gebilde, daß man von der Behandlung sowohl der stehenden Maschinen als der Lokomotiven absehen muß. Man gebe auch hier dem Techniker, was des Technikers ist.

Bei dem Kapitel Wärme zeigen die verschiedenen Leitfäden in Bezug auf Auswahl viel größere Einstimmigkeit als bei den vorhin erwähnten Stücken. Keiner derselben behandelt den Zusammenhang zwischen Wärme und mechanischer Arbeit, keiner den Begriff der specifischen Wärme, den Ausdehnungskoëfficienten, das Sieden bei geringerm oder höherm Druck, das Überkalten, den Begriff der Wärmeeinheit oder dgl. Je näher ein Gebiet dem Menschen rückt, je mehr es in sein Leben eingreift und sich ihm in seiner Wichtigkeit und seinen Folgen aufdrängt, desto leichter ist es, wie es scheint, das Wichtigste für den Unterricht herauszufinden.

Ähnlich ist es auf dem Gebiete des Schalles. Hier sind die für den Physiker so überaus interessanten Partieen über Schwingungen der Körper dem Schüler wegen ihrer mathematischen Form ganz unzugänglich, und deshalb haben sich auch alle Herausgeber vor Hülfsmitteln gefürchtet, diese Stücke im Unterricht zu behandeln. Aber auch für den höhern Unterricht kann man es nur mit den neuern Veranschaulichungsmitteln wagen, einen einigermaßen hoffnungsvollen Versuch zur Durcharbeitung zu machen. Ohne Vorrichtungen zur Erklärung der Form der Luftwellen, des Unterschiedes von longitudinalen und transversalen Schwingungen, zur Vorführung von Obertönen u. s. w. sind alle Reden und selbst Zeichnungen über Interferenz, Klangfarbe, sowie die Erklärung von Instrumenten, bei welchen die verschiedenen Töne auf Teilung einer Luftsäule von gegebener Länge beruhen, durchaus ohne Wert. Daß der Schall durch Schwingungen fester, flüssiger und luftförmiger Körper entsteht, daß die Luft meist der Träger des Schalles ist, daß die Stärke des Schalles mit der Masse des schwingenden Körpers zunimmt, daß bei weiterer Verbreitung des Schalles die Stärke desselben abnimmt, daß zur Verbreitung des Schalles überhaupt Zeit gehört und

daß der Schall zurückgeworfen wird, liegt im Erfahrungskreise der Schüler, kann leicht zum Bewußtsein und zum bestimmten Ausdruck gebracht werden und wird somit wohl das Minimum ausmachen. Die Ableitung der Entfernung einer Wand, welche ein Echo liefern soll, wird man wohl übergehen können und ebenso die allerwärts in den Lehrbüchern spukenden Raritäten von Sprachgewölben, dem rätselhaften Ohr des Dionysius u. dgl. Ohr und Stimmorgan sind in dem naturgeschichtlichen Unterricht zu behandeln und ebenso die nötigen Rücksichten auf Schonung derselben. —

Dasjenige, was man in den physikalischen Lehrbüchern vielfach auf den ersten Blättern unter der Überschrift „Von den allgemeinen Eigenschaften und Kräften der Körper“ verhandelt, scheint mir zum Teil nicht an seinem richtigen Platze zu sein, wenn ich an den Unterricht der Jugend denke, und zum Teil nicht in die Physik zu gehören. Die Rubrik „Ausdehnung“ wird wohl am schicklichsten in den Stunden für Raumlehre die beste Stelle finden, während andere Stücke z. B. Aggregatzustände, viel passender nach und nach erledigt werden an denjenigen Stellen, wo man von den festen zu den flüssigen Körpern oder von diesen zu den luftförmigen übergeht. Wer überhaupt mit den Erscheinungen der Wärme beginnt, hat hier den besten Platz für die Besprechung der Aggregatzustände. So kommen auch die unter Adhäsion zusammengefaßten Erscheinungen am schicklichsten bei dem Wasser, dem Vertreter alles Flüssigen vor, wie ja auch hier und bei den luftförmigen Körpern die Porosität am leichtesten untergebracht wird, indem flüssige und luftförmige Körper es gerade sind, welche die Poren erfüllen oder durch sie hindurchdringen. Will man aber durchaus einen Abschnitt über allgemeine Eigenschaften haben, so scheint er eigentlich mehr in den naturgeschichtlichen Kursus zu gehören und auch da mehr an das Ende der Betrachtung als an den Anfang. Wenn die besondern Eigenschaften vielfach behandelt und beobachtet worden sind, dann mag man die allgemeinen Eigenschaften herausheben und besprechen. Einen besondern Ertrag wird man aber wohl nicht erwarten dürfen. Selbst die Bücher, welche für höhere Lehrstufen berechnet sind, beginnen vielfach dies traditionelle Kapitel fortzulassen oder legen nur darum Wert auf dasselbe, weil darin Gelegenheit geboten werden soll, von Atomen, Molekülen und der damit in Zusammenhang stehenden Theorie über die Konstitution der Körper zu sprechen und so gewissermaßen ein Stück Naturphilosophie zu geben. Die betreffenden Lehrer aber sind meist so vernünftig, das Kapitel für den Anfang ganz zu überschlagen und es für die chemischen Stunden aufzuheben. Dr. Erler, früher Seminarlehrer und später Gymnasialoberlehrer sagt in der Encyklopädie von Schmid, daß Beharrung, einfache Unterscheidung des Aggregatzustandes der Körper, Unterscheidung der festen Körper als weiche, harte, spröde, elastische, poröse in die Gymnasialprima gehören. Wir dürfen also wohl daran thun, von einem besonderen Kapitel über allgemeine Eigenschaften und Kräfte ganz ab-

zusehen und das zweckmäßige Anknüpfen einzelner Stücke, wie es vorhin angedeutet worden ist, für die allein zulässige Form der Behandlung zu halten.

Ich will dabei nicht verschweigen, daß es allerdings auch eine Ansicht giebt, die diesen Ausführungen direkt entgegensteht. Das „Repetitorium des Real-Unterrichts" zeigt deutlich, daß der Redakteur des Evang. Schulblattes durchaus nicht meiner Meinung ist. Er will zwar nichts mit denjenigen zu thun haben, die in dem in Rede stehenden Kapitel Überflüssiges resp. Ungehöriges geben, aber er geht davon aus, daß wie in der Raumlehre so auch in der Physik ein propädeutischer Kursus nötig sei, und daß derselbe ungefähr das umfassen soll, was man unter dem Namen „allgemeine Eigenschaften" zusammenfassen kann. Auf Besprechung dieser Ansicht will ich hier nicht eingehen, da ich einen solchen propädeutischen Kursus nicht für nötig halte. Diejenigen aber, welche von der Notwendigkeit desselben überzeugt sind, werden zu erwägen haben, ob die im Repetitorium gegebene Auswahl von den allgemeinen Eigenschaften den zweckmäßigen Stoff bildet, oder ob sie einen besseren anzugeben imstande sind.

Mechanik fester Körper. Fast der ganze Inhalt der Physik führt auf Bewegungen hin, und es erscheint darum so natürlich, anfangs von der Bewegung zu handeln, von absoluter und relativer Ruhe, von gleichmäßiger, beschleunigter und verzögerter Bewegung, von drehender Bewegung, sowie von den Ursachen der Bewegung, die man dann in Kräften sucht. Aber schon Crüger hat stark genug darauf hingewiesen, daß solche Dinge nicht in die Schule gehören, und wir können also ruhig an ihnen vorbeigehen.

Schwere, Druck und Zug nebst ihrer gemeinsamen Ableitung, sowie die darauf beruhenden Gerätschaften Lot und Setzwage gehören aber nebst Aufsuchung des Schwerpunktes, Betrachtung seiner Unterstützung und der Standfestigkeit der Körper, sowie der freie Fall in den Bereich des Schulunterrichts. Daß dabei von einer wissenschaftlichen Erklärung des Schwerpunkts abgesehen werden muß, ist wohl selbstverständlich. Es ist zwar nicht unbekannt, daß nach neuester Theorie die Anziehungserscheinungen der Erde und der Himmelskörper in anderer Weise erklärt werden, indem dieselben von einer Art Druck des Weltalls herrühren sollen*). Wir dürfen aber vorläufig wohl noch bei dem alten Ausdruck bleiben. Nur sei man dann auch konsequent und folge nicht denjenigen Büchern, welche zunächst betonen, daß die Erde die Körper anziehe, also die Ursache in der Erde liege, im nächsten Satz aber sagen, daß die Körper das Bestreben haben, sich dem Mittelpunkt der Erde zu nähern.

Von den einfachen Maschinen ist offenbar die Gruppe des Hebels — Hebel, Rolle, Wellrad — die wichtigste. Jedenfalls ist die Behandlung so zu führen, daß eins der wichtigsten Geräte für den menschlichen Verkehr, die Krämerwage,

*) Anderssohn, die Theorie vom Massendruck aus der Ferne. Breslau, Trewendt.

bis zur klarsten Auffassung gebracht wird. Die Schnellwage steht erst in zweiter Linie, und die Brückenwage gehört ganz gewiß nicht zum Minimum. Ihre Auffassung erfordert solche Auseinanderhaltung von zweiarmigem und einarmigem Hebel, dabei bedingt die verschiedene Lage der Last auf der Brücke eine solche Beweglichkeit der Vorstellung, daß man mit Rücksicht auf das Alter der Schüler zunächst gewiß gern auf eine Behandlung verzichtet, wenn schon der Gebrauch dieser Wagen sehr zunimmt.

Das Gebiet des Hebels selbst ist wegen seiner mannigfachen Anwendung ein so umfassendes, der Gebrauch desselben in den Geräten des täglichen Lebens so häufig, daß man um Anwendungsstoff für die erfaßten Lehren nicht besorgt zu sein braucht, im Gegenteil, es ist fast mehr der Reichtum zu fürchten. Das Nötige von der Reibung knüpft sich hier bequem an den Karren oder den Schiebkarren. Dennoch liegt auch hier bei allem Einfachen viel Schwieriges. Die Rolle, welche z. B. ein Spaten in den verschiedenen Augenblicken seines Gebrauchs spielt, die mannigfach wechselnde Lage des Drehpunktes, bietet selbst einem geübten Lehrer Schwierigkeiten genug.

Die Rolle und das Wellrad verdienen nur in den einfachsten Formen und Verbindungen behandelt zu werden. Der Flaschenzug aber kann, schon wegen seines viel selteneren Vorkommens, dem Minimum nicht beigezählt werden. Daß es Bücher giebt, die den Potenzflaschenzug aufführen, der von keinem Menschen der Welt jemals angewandt wird, zeigt nur, wie sehr leicht sich der Inhalt alter Schriften gewohnheitsmäßig wie eine ewige Krankheit fortschleppt.

Die andere Gruppe der einfachen Maschinen umfaßt schiefe Ebene, Keil und Schraube. Was die schiefe Ebene anbetrifft, so genügt die Erkenntnis, daß das Ersteigen derselben um so leichter ist, je schiefer sie liegt und das Herunterrollen auf derselben um so leichter zu verhindern ist unter derselben Bedingung. Die gewöhnliche Form der Behandlung, welche das Gesetz über das Gleichgewicht auf der schiefen Ebene erscheinen läßt, ist für die Volksschule ganz unbrauchbar. Die mathematische Ableitung ist nicht möglich, die durch das Experiment verbietet sich von selbst. Auch beim Keil muß man von solcher Art der Behandlung absehen. Ob die Schraube sich in der Schule als Art der schiefen Ebene behandeln läßt, bezweifle ich. Alle meine frühern Versuche, die Schraube meinen Schülern zum Verständnis zu bringen, wie man zu sagen pflegt, sind jämmerlich gescheitert. Und, indem ich so jetzt noch gegen zwanzig Bücher für die Schule nachsehe, finde ich, daß die Verfasser entweder die Schraube ganz übergehen oder für die Schule Unbrauchbares geben. Gäbe es allerwärts Wendeltreppen oder besser konstruierte Patentpropfenzieher, so ließe sich vielleicht ein leichterer Zugang zum Verständnis finden.

In bunter Reihe möge nun noch allerlei an uns vorüberziehen, was in manchen Büchern unter dem Kapitel sich findet: Zusammensetzung und Zerlegung

der Kräfte, schiefer Wurf, Stoß, Centralbewegung, mechanische Arbeit, Zwischenmaschinen, Schnur ohne Ende, Räder, Krummzapfen, das Pendel, die Uhr, die excentrische Scheibe, die Schraube ohne Ende. Alle diese Stücke gehören nicht zu dem, was in jeder Schule vorkommen muß; manches gehört in die Technik, die Centralbewegung in die Himmelskunde, und wenn das Pendel als Regulator zu besehen ist, so bleibt nur die Gleichmäßigkeit der Schwingungen und die mit dem Verlängern oder Verkürzen verbundene Verlangsamung und Beschleunigung zu beachten. Es ist freilich natürlich, daß gewisse Gegenden ihre besonders berechtigten Wünsche haben müssen; diese sollen allerdings berücksichtigt werden. So gehört in Schulen einiger Gegenden des Bergischen das Hammerwerk mit seiner Daumenwelle gewiß zum Minimum. Und neulich drückte eine Konferenz mir die Ansicht aus, daß unter allen Umständen außer der Taschenuhr die Wassermühle durchzunehmen sei. Anfangs verstand ich die letztere Forderung nicht, bis man mir sagte, daß dort jede Gemeinde eine Mühle besitze, die zu bestimmten Zeiten der einzelne Dorfbewohner zu benutzen berechtigt sei. Was nun unter solchen Umständen ein Lehrer zu thun hat, ist klar.

Das Wasser ist der Vertreter aller flüssigen Körper. Der Unterricht hat zunächst die Vergleichung der flüssigen Körper mit den festen zu vollziehen. Hier starker Zusammenhang, dort geringer. Das Wasser bietet als Eis und in seiner gewöhnlichen Form dazu die beste Gelegenheit. So kommen die zwei Aggregatzustände ganz gelegentlich und in passendem Zusammenhang zur Behandlung, und auch der Einfluß der Wärme tritt hier sofort klar hervor. Ein geringer Grad von Kohäsion zeigt sich bei der Tropfenbildung und bei ähnlichen Erscheinungen. Der Einfluß der früher erkannten Schwere wird an der wagerechten Oberfläche des ruhigen Wassers und dem Fließen auf der schiefen Ebene aufgesucht.

Die abstrakte Lehre von der allseitigen Fortpflanzung des Druckes in Flüssigkeiten ist für die Volksschule nicht geeignet. Anschaulich läßt sie sich nämlich nicht vorführen, und ein deduktives Verfahren dient in diesem Falle zu nichts. Dagegen ist hier der richtige Platz, viele Beispiele von Adhäsion aufzusuchen und zwar zunächst zwischen flüssigen und festen Körpern. Die Adhäsion, welche sich zwischen sehr nahestehenden Flächen oder auch bei den Haarröhrchen zeigt, ist eine so häufige Erscheinung, hat eine so hervorragende praktische Bedeutung, findet ihren Anwendungskreis sogar in der Schulstube beim Löschblatt und führt so hübsch zur Behandlung poröser Körper, daß sie ebenfalls berücksichtigt werden muß. Die Adhäsion zwischen flüssigen und festen Körpern bei den Vorgängen des Leimens, Klebens, Lötens führt zu der Oberflächenanziehung der festen Körper.

Die Lehre von der Oberfläche der Flüssigkeiten in Gefäßen, die unter der Oberfläche in Verbindung stehen, ist so leicht, und die betreffenden Erscheinungen wiederholen sich im Leben so oft, daß der Unterricht auf sie Rücksicht zu nehmen

hat, wenn auch die Behandlung der Wasserleitung und des Springbrunnens nur da nötig ist, wo sich solche Gegenstände befinden. Die Nivellierwage kann aber ohne Bedenken übergangen werden, da selten Anwendung von diesem Gerät gemacht wird und die Setzwage zur Herstellung horizontaler Flächen meist hinreicht. Der artesische Brunnen gehört überhaupt nicht in den Schulunterricht. Die Behandlung der hydraulischen oder hydrostatischen Presse fällt ebenfalls aus, obschon sie jetzt bei dem Pressen des Rapssamens, des Obstes, beim Heben von Lasten, beim Biegen von Platten das kräftigste Werkzeug bildet. Vom Minimum ist sie schon dadurch ausgeschlossen, daß sie aus drei Apparaten zusammengesetzt ist, aus dem Druckhebel, der Druckpumpe und dem hydrostatischen Cylinder.

Die nun folgende Gruppe von Erscheinungen, welche in dem Gewichtsverlust der Körper in Wasser begründet ist, also Untersinken, Schweben, Schwimmen, verdient eine Behandlung in jeder Schule. Die Wirkung der Blasen, des Schwimmgürtels läßt sich leicht darstellen, wenn man ein Stück Draht durch einen Kork steckt und ihn so zum Schwimmen bringt. Die Lehre vom specifischen Gewicht aber gehört nicht zum Schulminimum, wenn auch mit Hülfe der neuen bequemen Instrumente manches mit Leichtigkeit gezeigt werden kann, was früher nur sehr umständlich zur Anschauung gebracht werden konnte. Unter günstigen Umständen läßt sich allerdings auch dieser Stoff wohl erfassen.

Die Lehre von der Wellenbewegung der Flüssigkeiten hat nur in einigen Büchern für Volksschulen Eingang gefunden. Es beschränkt sich aber dieses Wenige auf die Stücke Wellenberg, Wellenthal, Abnahme der Wellenhöhe mit der Verbreitung, Zurückwerfung der Wellen. Für den Physiker ist der Teil ein interessantes Kapitel, und wenn es einmal dahin kommt, wie Baenitz*) etwas hochtrabend sagt, „daß in den Schulen ein Verständnis für die Einheit in der Natur angebahnt werden soll, die sich im Zusammenhang der Naturkräfte und in ihrem einheitlichen Zusammenwirken offenbart“, so wird nichts der Wichtigkeit der Lehre von der Wellenbewegung und der Schwingungen gleichkommen, die das einheitliche Band für Pendel, Wasserwellen, die ganze Lehre vom Schall, vom Licht und von der Wärme, vielleicht auch in der Folge für Magnetismus und Elektricität abgeben muß. Alles wird sich als Welle und Schwingung zeigen. Bis dahin wird es aber noch wohl eine Weile dauern, und die Fassungskraft der Schüler wird auch dann noch ihr gewichtiges Wort mitsprechen.

Zwei verschiedene Abschnitte sind es, die uns bei der Lehre von den luftförmigen Körpern beschäftigen müssen. In dem ersten handelt es sich um Kenntnis der Luft nach ihren Eigenschaften. Dazu gehört der Unterschied von den festen und flüssigen Körpern, dann die Erkenntnis, daß die Luft wirklich ein Körper, nicht ein Nichts ist, ihre Durchsichtigkeit, Elasticität, ihre Notwendigkeit

*) S. 5 a. a. O.

für das Leben von Mensch und Tier, für das Wachsen der Pflanzen, für das Verbrennen. Das sind alles Stücke, die, wenn sie einfach vorgeführt werden und bei der Behandlung vor dem beliebten abstrakten Ausdruck bewahrt bleiben, wenn man die Erfahrungen des Schülers heranzieht, auch sein Spielzeug, die Knallbüchse, das Knallen der zerschlagenen Blätter bespricht, den Einfluß des Windes auf die Regenmenge, durchaus dem allgemein zugänglichen Gebiet zugehören. Die Knallbüchse, recht verstanden, zeigt nicht nur die Spannkraft verdichteter Luft, sondern macht auch die Besprechung der Kompressionspumpe und der Windbüchse überflüssig. Der in dieses Gebiet gehörende Heronsball steht erst in zweiter und die Feuerspritze trotz des häufigen Vorkommens wegen ihres zusammengesetzten Baues, der Druckpumpen, des Windkessels und des Hebels, erst in dritter Linie.

Beinahe alles, was in diesem Gebiete als zweites Hauptstück vorkommt, hat eine und dieselbe Grundursache, nämlich den Einfluß der Schwere auf die Luft. Die dadurch bewirkte Erscheinung des Luftdrucks möglichst klar und deutlich zu machen, diesen durch die parallelen Erscheinungen bei festen und flüssigen Körpern zu erläutern und so die Vorstellung fernzuhalten, als sei der Luftdruck etwas Geheimnisvolles, muß die nächste Hauptsorge des Lehrers sein. Ist man in diesem Stücke glücklich, so erledigen sich die anderen notwendigen Punkte mit Leichtigkeit. Zu den Gegenständen, welche wegen vielfacher Benutzung behandelt werden müssen, gehört die gewöhnliche Saugpumpe und als Vorstufe zu derselben der Stechheber und die Spritzbüchse. Außerdem ist noch das Barometer zu behandeln, und endlich sind die Vorgänge beim Atmen, Saugen und Trinken zu besprechen. Alles andere steht in zweiter Linie, namentlich auch die Druckpumpe. Lebten wir noch im 18. Jahrhundert, in welchem jedes Haus mit einem Feuerherd versehen war, dann müßten wir allerdings auch den einfachen Blasebalg, der sich damals in jedem Hause befand, zum Minimum rechnen. Jetzt sind wir dessen überhoben. Unser Jahrhundert, mit Ausnahme etwa umherziehender Klempner — und dies Geschlecht ist im Aussterben — kennt nur den doppelten Blasebalg, und der wird allerdings in einigen Gegenden im Unterricht nicht zu umgehen sein. — Die Behandlung der Luftpumpe auf Grund von Zeichnungen ist Zeitverschwendung. Selbst da, wo man einen solchen Apparat besitzt, kann nur etwa da praktisches Interesse sich zeigen, wo die Schüler in Städten die Anwendung desselben bei den bekannten grünen Fässern kennen, welche sich durch Mangel an Wohlgeruch auszeichnen und wo die Frage: „ob Kanalisation? ob Abfuhr?" zu gunsten der letzteren entschieden ist. Wer aber etwa glaubt, daß die wichtigsten Dinge sich erst mit der Luftpumpe klar machen ließen, der hat seine Aufgabe als Lehrer wohl noch nicht recht durchdacht. — Auch die Taucherglocke ist für den Unterricht sehr wohl zu entbehren, vor allem in der so verwickelten Form mit Druckpumpen u. s. w. Das Princip derselben wird hinlänglich klar,

wenn man im ersten Teile dieses Kapitels ein Glas umgestülpt ins Wasser taucht und etwa ein Lichtstümpfchen mit unter die Oberfläche des Wassers bringt oder ein kleines Tier. — Die doppelt wirkenden Wasserpumpen und Gebläse gehören ganz zur Technik und die intermittierenden Quellen zu den Raritäten. In einigen Gegenden wird auch der Saugheber in Betracht zu ziehen sein, nur hüte man sich vor den nicht selten in Büchern vorhandenen falschen Erklärungen.

Und nun fehlt zur besseren Erkenntnis noch ein Stück, das ist die Vergleichung der atmosphärischen Luft mit wenigstens einer andere Luftart. Man nehme dazu Wasserstoff, Sauerstoff, Kohlensäure oder Leuchtgas. Diese Stoffe geben jeder in seiner Art besondere Vergleichungspunkte und haben darum für den Unterricht verschiedenen Wert. Mit Rücksicht auf Leichtigkeit der Darstellung sind Wasserstoff und Kohlensäure dem Leuchtgas vielleicht vorzuziehen, dagegen spricht für letzteres die häufige Anwendung. Leuchtgas und Wasserstoff lassen sich verbrennen; mit Kohlensäure ist außer der Trübung von Kalkwasser und einem Erstickungsversuch kaum etwas zu machen. Sauerstoff giebt Gelegenheit zu schönen Verbrennungsversuchen. Ich habe mich in meinem oben erwähnten Hülfsbuch für das Leuchtgas entschieden. Die vorbereitenden Versuche zum Leuchtgas greifen nämlich auch die besonderen Vorgänge aus dem Verbrennungsprozeß auf und empfehlen sich also auch nach dieser Seite hin. Summa: Man nehme, um der physikalischen Kenntnis von der Luft zu Hülfe zu kommen, außer der atmosphärischen Luft noch eine andere Luftart vor und sorge so für die Möglichkeit einer Vergleichung.

Das Gebiet ist durchwandert. Trotz der vielen Ausschließungen, mit Ernst vollzogener Ausweisungen verbleibt ein ansehnlicher Reichtum an Stoff, für manche Verhältnisse ganz bestimmt ein zu großer. Das entscheidende Wort liegt hier bei dem einzelnen Lehrer, der nach den jedesmaligen günstigeren oder ungünstigeren Verhältnissen sich einzurichten verpflichtet ist und unbedenklich da zu noch größerer Beschränkung zu greifen hat, wo etwa früher ausgewählter Stoff sich nicht vollständig durcharbeiten lassen sollte. Auch ist es ja gewiß, daß von der Geschicklichkeit des Lehrers zum Teil die Menge dessen abhängt, was sich im Unterricht bewältigen läßt und daß diese Fähigkeit durch treue und sorgsame Ausbildung zunehmen kann. Ungeachtet dieses letzten glücklichen Umstandes aber sei für jeden Lehrer ein Wort Diesterwegs, dieses Lobredners der Naturkunde und eines darum um so beachtenswerteren Zeugen auf diesem Gebiete, von entscheidendem Einflusse bei der Auswahl und warne kräftigst vor der Mitteilung von oberflächlichem Wissen. Er sagt: „Wahre Lehrer beschränken den Stoff bis auf das Notwendigste, auf die bleibenden Grundlagen aller Wissenschaft und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister — nicht nur des Stils, sondern auch des Lehrens.“

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Korrespondenzen.

Aus der Provinz Hannover. (Kandidaten der Theologie als Volksschul-Rektoren.) Ein wunder Fleck im Volksschulwesen unserer Provinz ist noch immer die Anstellung der Kandidaten der Theologie als Rektoren an einfachen Volksschulen oder auch an der ersten Klasse der mit einer gehobenen Abteilung ausgerüsteten Volksschule der kleinen Städte und größeren Flecken. Die Schule und auch die in der Schule sich auslebenden Lehrer leiden ganz gewaltig unter den Übelständen, die diese Einrichtung mit sich bringt. Als noch Schneider, Weber, Bediente a. D. und ähnliche Ehrenmänner als Lehrer des Volkes angestellt wurden, war es gewiß eine sehr anerkennenswerte That, wenn besser gestellte Gemeinwesen sich hiermit nicht begnügten und für ihre Schulen Predigtamtskandidaten sich erwählten. Man sollte nun annehmen, gerade dieses Streben, der Schule die geeignetsten Kräfte zuzuführen, müßte die Einrichtung auch längst wieder beseitigt haben. Werden doch jetzt durch die Seminare längst die geeigneten Lehrer vorgebildet, und unter diesen qualifizieren sich auch viele durch abgelegte Mittelschul- und Rektorexamen, um gehobenen Schulen vorstehen zu können. Dagegen werden die Kandidaten der Theologie zunächst doch bei all ihren Studien ausschließlich für das Predigtamt ausgebildet. Den Predigern solcher Orte, in denen Theologen als Rektoren wirken, kann man es nicht verdenken, daß sie es angenehm finden, zur Unterstützung in ihrem Amte eine bereitwillige junge Kraft am Platze zu haben. Wie man aber das Interesse der Schule dadurch wahren will, ist unerfindlich. Man bedenke doch, daß die Herren Kandidaten meistens die Volksschule nur vom Hörensagen kennen, daß sie, wenn auch noch so gut unterrichtet, doch von der Theorie und Praxis des Unterrichts selten viel wissen; daß sie meist als ganz junge, eben von der Universität abgegangene Männer wenig imstande sind, die letzte Hand an die Erziehung und Ausbildung der Knaben einer Volksschule zu legen; daß sie durchgehends ihre Stellung nur als Brücke zum Pfarramte benutzen, daß sie daher bei ihrer Schularbeit, die doch die ganze Manneskraft verlangt, meistens sich Zeit zu erwerben suchen, durch die entsprechenden Studien für das zweite theologische Examen sich vorzubereiten; daß sie dann sobald als möglich die Schulstelle, die ja nun ihnen ihre Schuldigkeit erwiesen hat, verlassen, und daß bei dem augenblicklichen Mangel an jungen Predigern infolge dessen an solchen Schulen stets ein häufiger Wechsel mit all seinen Unzuträglichkeiten stattfindet. Die Stellen, die mit Rektoren besetzt sind, sind größtenteils die besten der Provinz und darum ist ihre Besetzung mit Theologen eine Schädigung der der Volksschule ihr ganzes Leben widmenden Lehrer. Die Aussicht auf Erlangung einer besseren Schulstelle ist immer um so viel geschmälert, als Kandidaten an den gedachten Schulen wirken. Wie würde mit einem Schlage das Avancementsverhältnis der Lehrer um ein gut Teil gebessert, wenn alle diese Stellen geeigneten, seminarisch gebildeten Lehrern zugänglich gemacht würden! Und dies thäte gerade jetzt not, wo in den letzten Jahren durch so vielfache Gründung neuer Schulstellen die untern und mittleren Stellen bedeutend vermehrt und die Aussichten auf eine sogenannte gute Schulstelle gegen früher

bedeutend verschlechtert sind. Schließlich wollen wir noch auf einige schreiende Widersprüche hinweisen, in denen sich die Kandidaten des Predigtamts als Rektoren befinden. Sie sollen Volksschullehrer sein und sind es nicht, da sie weder als solche ausgebildet sind, noch als solche immer leben wollen; sie heißen Rektoren; d. i. Lenker mehrklassiger Schulen und sind meist doch nur Klassenlehrer der ersten Knabenklasse ohne jegliche Befugnis zur Leitung der Gesamtschule; sie sind durchweg kraft Berufung des Kreisschulinspektors Mitglied des Schulvorstandes und sollen darin als Lehrer die Interessen der Schule und der übrigen Lehrer vertreten, und doch sind und bleiben sie Fremdlinge denselben gegenüber. — Wann wird dieser Übelstand Aussicht auf Besserung haben?

Elsaß. (Eine neue Schrift über Obstbau.) Es giebt wol kaum eine Nebenbeschäftigung für den durch die Mühen seines Berufes erschöpften Lehrer, die so angenehm, so gesundheitsfördernd, so Geist und Gemüt anregend wäre, als die Kultur der mannigfaltigen Tafelobstarten, welche im Schulgärtchen oder an der Wand des Hauses sprechende Zeugen von dem schaffenden Sinne ihres Pflegers werden können, und von denen immer eine ganze Anzahl für jedes Klima, jeden Boden, jede Örtlichkeit kultivierbar sein wird.

Will man verzweifeln an der Kunst, auf Menschenherzen bleibenden Einfluß zu üben, daß sie fürs Leben die Tugend üben lernen, hier draußen kann man sich wieder stärken, denn hier folgt alles der Hand des Künstlers und läßt sich willig von ihm formen und leiten, dankt ihm seine Arbeit durch den schönsten Ertrag.

Will die stete theoretische Beschäftigung den Geist erlahmen machen, hier ist abspannende und erfrischende Praxis der freundlichsten Art.

Sieht man den Eigennutz der Leute nur für sich selbst arbeiten, hier ist ein Werk, was oft den besten Ertrag erst einem andern liefert, welcher in die Ernte hineinkommt.

Will der Ertrag von großen Obstplantagen durch die Menge seines Wildwachses solch feine Kulturen zu erdrücken scheinen, so ist es die Güte der einzelnen Frucht, welche bei ihnen bedeutsam an die Resultate jeder edlen Zucht überhaupt gemahnt und materiell vortrefflich lohnt.

Nicht zu reden davon, daß einer Kunst Meister zu werden, immerhin für jeden Menschen einen bleibenden Geisteserwerb und inneren Zuwachs bedeutet. Und die Behandlung des Zwergobstes ist eine Kunst, ja in dem Maße, daß die meisten, welche nicht einen perfekten Lehrmeister darin haben können, von vornherein sich kaum an ihre Ausführung wagen.

So schöne Werke wir nun auch schon bis dahin in deutscher Sprache hatten, welche es sich zur Aufgabe machten, die Zwergobstzucht darzustellen — wir nennen Hardy-Jäger und Lucas, Baumschnitt —, so will doch dem Schreiber dieses keines so vortrefflich brauchbar erscheinen, als das des genialen Franzosen Gressent, jetzt deutsch bei Parey, Berlin.*) Es ist demselben, da er einst sich bemühte, die Übersetzung dieses Werkes anzuregen, jetzt ein Bedürfnis, auf das Buch selbst, nachdem es deutsch erschien, hinzuweisen.

Man darf wol kühn behaupten, daß jemand auch ohne besondere Vorkenntnisse allein nach diesem Werk sich den Zwergobstschnitt aneignen kann und sehr gute Resultate haben wird. Zugleich ist Gressent ein so scharfer Beobachter der

---

*) Gressents einträglicher Obstbau, C. P. Parey, Berlin. 8 Mark. Man stoße sich nicht an den etwas buchhändlerisch zugeschnittenen Titel.

Natur und ein so lichtvoller Darsteller seiner Erkenntnisse, daß man meint, in das eigentliche Wachsen und Werden der Baumarten eingeführt zu werden, von denen das Buch handelt, und daß der eine innige Freude an einem neuen Erwerb schöpferischen Könnens haben wird, welcher sich den Inhalt des Buches zu eigen gemacht hat. H.

Frankfurt a. M. („Rheinische Blätter.") Wie wir erfahren, werden die von Ad. Diesterweg 1827 begründeten, seit 1866 von Wichard Lange bis zu seinem Tode fortgeführten „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" auch ferner forterscheinen. Die Verlagsbuchhandlung Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M. wird demnächst über die neu gewonnene Redaktion Mitteilung machen und deren Programm, welches im wesentlichen mit dem seitherigen übereinstimmt, veröffentlichen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Rechenbuch für Volksschulen, Mittelschulen u. höhere Töchterschulen. Von J. Terlinden, Königl. Seminarlehrer in Neuwied. 38. Aufl. Neuwied, Heuser. 176 S. Geb. 1 Mk.

Das Buch setzt Bekanntschaft mit dem Zahlenkreise von 1—100, für den von dem Verf. eine Rechenfibel erschienen ist, voraus und umfaßt den ganzen Rechenstoff, der in der Volksschule zur Behandlung kommt. In jedem Abschnitt ist ein Teil der Aufgaben für das Kopfrechnen bestimmt. Für die Sicherheit und Gewandtheit desselben sind an vielen Stellen sogenannte Reihenübungen eingefügt, die sowohl Bildung von Summen und Resten als Aufsuchen von Faktoren erfordern. Addieren und Subtrahieren sind auf den verschiedenen Lernstufen als zusammen gehörige Operationen verbunden. Im übrigen bedarf ein Buch, welches seit 1867 schon 38 Auflagen erlebt und sich also einen weiten Kreis erworben hat, einer besondern Empfehlung nicht.

R. A. H.

Rechenbuch für Volksschulen in 4 Heften. Von Möbius, Pöthig und Werner. Leipzig, Klinkhardt. 1880. à 20 Pf.

Das 1. Heft enthält den Zahlenraum von 1—100, das 2. den Zahlenraum bis 1000, das 3. den unbegrenzten Zahlenraum und die Bruchrechnung, das 4. die bürgerlichen Rechnungsarten und die Raumrechnung. Der Divisor steht vor dem Dividenden. Am besten haben uns das 1. und das 4. Heft gefallen. Im 1. Heft ist für Veranschaulichung durch Striche, Punkte und Kreise hübsch gesorgt, und der Fortschritt geschieht so langsam, daß der Schüler durch rasches Voranschreiten im Hefte erfreut wird. Im 2. Heft hat es unsere Verwunderung erregt, daß im 2. Heft, wo von Bruchrechnung noch keine Rede ist, doch die Bruchform so oft vorkommt und sich sogar Aufgaben von der Form „$^8/_9$ von 720) — ($^3/_{10}$ von 800)" finden. Das geht doch etwas zu weit und führt zu sinnlosem Gebrauch der Bruchform; denn was von Decimalbruchrechnung am Schlusse des 1. Heftes vorgekommen ist, berechtigt doch nicht zu solcher Form. Auch scheint es uns nicht zweckmäßig, daß im 3. Heft das Kürzen der Brüche erst nach der Multiplikation der Brüche mit ganzen Zahlen auftritt, da bei dieser Operation das Aufheben so vielfach Anwendung finden kann. Druck, Papier und Umschlag sind vortrefflich.

R. A. H.

Grundstock von Recheneinübungen und das Einmaleins als Grundlage der Bruchrechnung für die Hand des Lehrers. Von G. Scheu. Eßlingen, Weißmann. 1881. 52 S. 75 Pf.

Vor 20 Jahren schon hatte Sem.-L. Büttner im Evang. Schulblatt „tägliche Studien im Rechnen“ empfohlen und sie zu den Fingerübungen der Klavierspieler in Parallele gestellt, auch in seiner Anleitung zum Rechenunterricht ein besonderes Kapitel unter dieser Überschrift gebracht. Der Verf. des „Grundstocks“ beruft sich ausdrücklich auf Büttner. Die Übungen werden, richtig und treu auf **allen** Schulstufen behandelt, den besten Erfolg haben.

„Die Übungen in den 4 Species werden in der Regel nur auf den betreffenden Stufen eingeübt und der spätere Unterricht befaßt sich wenig mehr mit der Einübung dieser grundlegenden Operationen, und so kommt es, daß die Kinder manches vergessen, was sie doch so notwendig brauchen. Im Hinblick darauf, daß solche Übungen auf den untern Stufen durchgemacht worden sind, treibt der Nachfolger immer nur neues, repetiert nicht und wird unmutig, wenn solche einfachen Dinge nicht mehr geläufig gehen wollen. Darin wird am meisten gefehlt, daß man solche Übungen nicht repetiert und sie im Gedächtnis auffrischt und befestigt.“ Durch solches Repetieren wird auch der falschen Meinung vorgebeugt, als wenn der Lehrer der untern Klasse die Elemente nicht gehörig betrieben habe. Das Heft ist bequem eingerichtet. Statt der Punkte, die bei der Einübung des Einmaleins benutzt werden sollen, kann man wohl mit größerer Bequemlichkeit die Bälle einer gewöhnlichen Rechenmaschine verwenden.

R. A. H.

Rechenschule. Methodisch geordnete Aufgaben zum Tafelrechnen. Von Berthelt u. Petermann. Neue Bearbeitung. Ausgabe in 8 Heften. 90., 87., 73., 74., 61., 36., 22. und 17. Gesamt-Auflage. Leipzig, Klinkhardt. 1881. Jedes Heft 15, das letzte 30 Pf.

Die Zahl der Auflagen zeigt, daß die Hefte viel gebraucht werden und daß die Auswahl der Aufgaben Beifall gefunden hat. Die ersten 5 Hefte enthalten das Rechnen mit ganzen Zahlen; doch treten auch die leichten Brüche auf, und es wird vom 3. Hefte an die decimale Bezeichnung der Maße benutzt. Aufgefallen ist dem Referenten, daß hier auch schon eine Belehrung über Verhältnisse und Proportionen für nötig gehalten wird und daß die Regeldetriaufgaben in ganzen Zahlen nach dem Proportionssatz berechnet werden sollen. Die neuere Entwickelung der Methodik weist viel mehr auf den Bruchsatz hin, und man hebt die Behandlung der Proportionen für eine spätere Stufe auf, welche mehr Neigung für abstrakte Behandlung der Zahlen hat. Im 6. Heft tritt zuerst der gewöhnliche Bruch, dann der Decimalbruch auf. Heft 7 und 8 bringen die bürgerlichen Rechnungsarten, nach einfachen und zusammengesetzten Verhältnissen geordnet. Unrichtig ist es übrigens, wenn der Schüler belehrt wird: „Der Käufer diskontiert, d. h. er zieht sich die Zinsen ab, welche das Geld in der Zeit bringen würde, welche er es noch behalten könnte. Diskontorechnung von hundert ist mithin nur Berechnung der monatlichen oder jährlichen Zinsen.“ Bekanntlich sind Zinsen und Diskonto ganz verschiedene Dinge. Die Aufgaben aus der Raumrechnung finden sich auf die 3 letzten Hefte verteilt. Die Ausstattung der Hefte ist gut.

R. A. H.

Stufenmäßig geordnete Aufgaben für das mündliche und schriftliche Rechnen im 1., 2. und 3. Schuljahr mit

unbenannten ganzen Zahlen. Für die Hand der Schüler. Von R. Bausch, Lehrer an der höheren Mädchenschule in Ulm. 2. erweiterte Aufl. Ulm bei Ebner.

Der Lehrer soll die Zahlen benennen und auch beliebig „einkleiden". Die Aufgaben für mündliches (16 S.) und schriftliches Rechnen (20 S.) sind äußerlich getrennt und zerfallen beide in die 4 Species; der Lehrer soll die beiden Gänge zu rechter Zeit zweckentsprechend verbinden. Das Buch beginnt nicht mit den ersten Anfängen, sondern setzt voraus: 1. Bilden und Zerlegen der Zahlen bis 10, 20, 30—100; 2. Zu- und Abzählen der Zahlen 1—9 im Zahlenraum bis 100 mit und ohne Zerlegen; 3. allmähliche Erweiterung der Zahlenreihen mit 1 im Zahlenraum 100—200; mit 100, 50, 20, 10, 5 u. s. w. im Zahlenraum von 100 bis 1000, übergehend zum Numerieren. Dann beginnt das Buch mit den Aufg. 24 + 20, 35 + 20. Offen gesagt, mit solcher Methodik, die schon in den Vorübungen mit 20 aufzählen läßt bis 1000 und dann in der angegebenen Weise die Übungen beginnt, können wir uns nicht befreunden, auch nicht mit der Weise, daß die Schüler das Addieren im Kopf bis zu 1000 und darüber hinaus (538 + 984) üben und dann zum Subtrahieren übergehen mit der Aufg. 32—10. Ebensowenig halten wir es für nötig, daß Schüler im 3. Jahre schriftlich rechnen 2 788 143 : 6 704. Für uns in Preußen ist so etwas auf der Unterstufe einer 3klass. Volksschule glücklicherweise untersagt.

R. A. H.

Das Rechnen in der Oberklasse der Volksschule. Bruchrechnung und Schlußrechnung - Aufgabensammlung. Von Georg Luz. Ulm, Ebner. 1882. 82 S.

Für den Schulbedarf ist, nach der Meinung des Verfassers, nur eine Sammlung ausschließlich für das Tafelrechnen nötig, während die eingeführten Heftchen das Kopf- und Tafelrechnen absichtlich verbinden, aber dadurch wesentliche Mängel erhalten. Der Verfasser steht mit dieser Ansicht wohl ziemlich allein, auch verrät er uns über die Gründe seiner Meinung nichts; wir müssen uns also bescheiden. Die Sammlung „ist kein flüchtiges Produkt vom Pulte hinweg, sondern ist in der Praxis entstanden und hat nun ein volles halbes Dutzend Jahre hindurch die besten Resultate erzeugt", so versichert der Verfasser. Neues läßt sich außer einigen Provinzialismen in Stoff und Anordnung nicht wohl entdecken, es sei denn, daß es bei Fragen immer heißt: „Was kostet 1 M? Was erhält A? statt „Wie viel?" Solche Nachlässigkeit des Ausdrucks ist doch fast unerhört.

R. A. H.

Rechenbuch zum Gebrauch für das mündliche u. schriftliche Rechnen. Von A. Fleischhauer. I. Heft. Der Zahlenraum von 1—10, 1—20 u. 1—30. Wittenberg, Wunschmann. 1880. 39 S.

Die einzelnen Zahlenräume sind auf 9, 15 und 13 Seiten behandelt. Die Aufeinanderfolge der Aufgaben ist gut. Es erscheint jedoch sehr fraglich, ob für den engen Zahlenkreis eine solche Menge von Aufgaben nötig ist. Wer etwas von der Behandlung der Reihenübungen versteht und den Nutzen derselben erfahren hat, wird schwerlich zu so breitem Ausspinnen geneigt sein. Auffallen muß es, wenn die kleinen Anfänger Aufgaben wie „9 > 7 um 2" lesen sollen „9 ist größer als 7 um 2", oder „4 < 6 = 2", „4 ist kleiner als 6 um 2". Noch weniger versteht man es, wenn Schüler, die noch nicht lesen können, — denn das wird man doch für diejenigen, welche den Zahlenkreis von 1—10 durch-

ackern, durchschnittlich annehmen dürfen — Aufgaben in Bruchform lesen und verstehen sollen. Und doch verlangt das Buch Lösungen so dargestellter Aufgaben. Es findet sich die Bruchform schon S. 6 „$^1/_3$ von 6“. Innerhalb des Zahlenkreises bis 30 findet sich eine Menge Aufgaben von der Form „$^8/_9$ von 27 = ?“ Nach Anweisung des Verfassers ist von kleinen Schülern folgendes zu leisten: „Lösung: $^8/_9$ von 27 = ? das heißt: der 9. Teil von 27 soll 8 mal genommen werden. Ausrechnung: der 9. Teil von 27 ist 3; 8 $\times$ der 9. Teil von 27 ist 8 $\times$ 3 oder 24. Also sind $^8/_9$ von 27 = 24. Kürzer: $^1/_9$ von 27 = 3, $^8/_9$ von 27 sind 8 $\times$ 3 oder 24. $^8/_9$ von 27 sind also 24.“ Auch spielen die Klammern in den verschiedensten Kombinationen eine große Rolle; das erscheint doch für diese Stufe viel zu schwierig. Hoffentlich legt der Verf. in späterer Auflage diese künstlichen Dinge beiseite. Der Druck ist sehr gut.

R. A. H.

Erhard Weigel, weiland Professor der Mathematik und Astronomie zu Jena, der Lehrer von Leibnitz und Pufendorf. Ein Lebensbild aus der Universitäts- und Gelehrtengeschichte des 17. Jahrhunderts, gleichzeitig ein Beitrag zur Geschichte der Erfindungen sowie zur Geschichte der Pädagogik. Von Lic. Dr. Edmund Spieß. Leipzig, Klinkhardt 1881. 157 S.

Das Buch behandelt zunächst den Lebensgang des 1625 gebornen und 1699 gestorbenen Gelehrten, dann seine akademische Thätigkeit, die litterarischen Arbeiten, seine Bauten, Reisen, die Wirksamkeit als Mathematiker und Erfinder, seine Verdienste um Astronomie und Kalender und endlich sein Wirken als pädagogischer Schriftsteller und Praktiker. Aus diesem interessanten Lebensbilde heben wir hier die zuletzt genannten Punkte hervor, denen auch unter den aufgezählten 104 größern und kleinern Schriften mathematischer und astronomischer Art eine namhafte Anzahl gewidmet ist. Einige Titel wollen wir aufzählen. Entwurf der Kunst- und Tugendlehre für Trivial- und Kinderschulen. Unmaßgebliches Gutachten, wie die Eltern und Verpfleger der Kinder sich zu Hause verhalten sollen. Der durch angestellte Probe allerleichteste Vorschlag, wie ohne Veränderung der bisherigen Schulen, der Grund aller Kunst und Tugend, nächst der lat. Sprache, auch den kleinsten Kindern einzuflößen (1684). Wegweiser zu der Unterweisungskunst nicht nur des Verstandes sondern auch des Willens (1688). Wurzelzug des so schlechten Christenstaats, samt einer Rolle von 45 Lastern, welche in gemeinen Schulen unsern Kindern angewöhnt werden, nebst Andeutung einer bessern Lehrart sogenannter Tugendschule (1685). Das Wirken Weigels liegt nach der Zeit Ratichs. Er hat vieles mit seinem Zeitgenossen Comenius gemein. Die Bemühungen für Hebung des Schulwesens nach dem 30jährigen Kriege fanden in ihm kräftige Unterstützung, besonders maß er der Übung des Rechnens große Wirkung auch auf die Sittlichkeit bei. „Die Rechnungsarten führen an sich die Tugenden in verjüngtem Maßstabe bei sich; denn es giebt kein Rechnen, welches nicht tugendhaft geübt werden müßte. Wer z. B. dividiert, ist andächtig, und da er den Quotienten selbst nicht weiß, so hebt er gleichsam seine Augen auf und bittet damit, daß der Herr der Wahrheit ihn zu der gesuchten und annoch verborgenen Wahrheit leiten wolle. Er erkennt dabei die Schwachheit seines Gemüts und trauet dem Scheine nicht,“ u. s. w. Durch die Species werden ausgeübt und angewöhnt Liebe zur Weisheit, Bedachtsamkeit, Sittsamkeit, Sanftmut, Geduld, Wahrhaftigkeit, Schweigen, Sparsamkeit u. s. w. „Die Gutthätigkeit wird beim

Subtrahieren klar gemacht, da man oft borgen muß, und ist der Nachbar, ob er gleich viel höher ist, dennoch allezeit parat, auch ohne Zins etwas herzuleihen. Durch das Proportionieren wird eingeflößt die Liebe zum gemeinen Wesen und der gerechte Wandel in demselben, denn beide beruhen auf Harmonie und Proportion." Um den pädag. Nutzen der Mathematik zu erproben und seine übrigen Reformen einzuführen, errichtete W. seine „Jugend- und Tugendschule". Über diese Schule teilt das Werk viel Interessantes mit. — Beim Unterrichte dem Laufe der Natur folgen, das Lernen angenehm und fast zum Spiel machen, die Betonung der deutschen Sprüche und der Realien, ein Leselernen ohne Buchstabieren — das alles zeigt den Anbruch der neuern Zeit. Und doch, wie groß ist der Unterschied zwischen dem gottesfürchtigen W. und dem spätern Basedow! — Die Schlußbetrachtung verbreitet sich über das Verhältnis der Fakultäten und die Förderung des Schulwesens durch Theologen. Hier und da wird der Ton bitter, was wohl in den Erlebnissen des Verfassers in Jena seinen Grund hat.

R. A. H.

Einheitliches Religionsbuch für evangelische Schulen. Von Grundig. Inhalt: 1) Biblische Geschichten und Bibelkunde. 2) Bilder aus der Kirchengeschichte. 3) Katechismus mit Erläuterungen, Sprüche u. s. w. 4) Kirchenlieder mit Sprüchen, biographischen Notizen über die Dichter, sowie eine Auswahl mustergiltiger Gebete. 5) Hauptpunkte der Augsburgischen Konfession und Unterscheidungslehren. Leipzig und Berlin. J. Klinkhardt 1884.

Dies Buch, infolge praktischen Bedürfnisses und amtlicher Aufforderung verfaßt, soll als einheitliches Lehrmittel für den gesamten positiven Religionsstoff dienen, welchen Schulen niederen und mittleren Grades in 8—9 Schuljahren zu verarbeiten pflegen. Der Stoff, welchen das sehr gut ausgestattete Buch bietet, ist gut gewählt, im ganzen verarbeitet. Was in der Vorrede in Bezug auf die Bearbeitung der bibl. Geschichten gesagt wird („Namentlich würde auch dahin gestrebt, diejenigen biblischen Geschichten, welche schon auf den untern Stufen gelehrt werden, in möglichst einfacher Darstellungsweise zu bieten, damit sie auch dem Verständnis der jüngeren Schüler entsprechen und so der sehr bedenkliche Umstand vermieden werden könne, den Schülern beim Übergang auf die mittleren und höheren Stufen die Geschichten mit einem neuen Handbuche in anderer Form bieten zu müssen, wodurch häufig ein mühevolles „Umlernen" nötig wird, das nicht selten die Schwierigkeiten des „Neulernens" übersteigt" scheint vorauszusetzen — was wir nicht billigen könnten — daß dies Buch den Schülern schon auf diesen unteren Stufen (also doch etwa bis zum 8. Jahre) soll in die Hand gegeben werden; beruht aber auch auf einem falschen Grundsatze; denn gerade die biblischen Geschichten verlangen auf den 3 Hauptstufen des kindlichen Alters nicht nur in der Art der Durchnahme, sondern auch in der Erzählungsform eine so verschiedene Behandlung, daß der hier gewählte Weg uns nicht als der richtige erscheint. Die Unterstufe sollte wohl noch gar kein Buch in der Hand haben. Die Fassung der bibl. Geschichten für die Mittelstufe könnte im Ganzen auch für die Oberstufe maßgebend bleiben, vorausgesetzt, daß nach dieser die heilige Schrift selbst, namentlich des neuen Testaments, benutzt würde. Übrigens ließe sich, wenn man den aufgestellten Grundsatz billigte, über die Fassung von nicht wenigen der gegebenen bibl. Geschichten rechten.

Im einzelnen möchten wir auf folgendes aufmerksam machen. S. 1 steht

„wodurch" und „wobei", wo „durch welche" und „bei welcher" gesagt sein sollte. — Die Erklärung des Wortes „Tradition" durch „mündliche Überlieferung" kann leicht irre führen, denn die Gegenstände der Tradition sind ja längst schriftlich verzeichnet. — Der Spruch 2 Tim. 3 15—17 lautet.... „durch den Glauben an Christo Jesu" nicht: „an Christum Jesum". — „Im alten Bunde fordert Gott (der starke, eifrige Herr) Gehorsam, im neuen Bunde (als liebreicher Vater) innigen Glauben;" ist ganz unrichtig; denn auch im alten Bunde ist der Glaube die Grundlage alles gottgefälligen religiösen Verhaltens (vrgl. z. B. Röm. 4), und auch im N. T. wird Gehorsam (sogar ein Gehorsam des Glaubens Röm. 1, 5 vrgl. 3, 27) verlangt. — Im alten Bunde treten uns nicht nur vorbildliche Handlungen und Verheißungen entgegen, welche im neuen Bunde ihre Erfüllung finden, sondern auch vorbildliche Einrichtungen und Personen. — Die Namen der Männer im alten Testament sollten konsequenter gestaltet sein: Moses (Genit. Moses'), Elias, Elisa, Jona, Esra, Nehemia u. s. w. — warum das eine Mal die griechische, das andere Mal die mehr hebräische Form? — „Das Wesen der Form der hebr. Poesie besteht in dem Parallelismus der Versglieder, wobei (bei welchem) ähnliche oder gleiche Gedanken in zweifacher Ausdrucksweise parallel nebeneinander herlaufen" ist unvollständig, denn das zweite Glied dient auch öfters zur Begründung oder enthält geradezu den entgegengesetzten Gedanken. — Nahum, Habakuk, selbst Zephanja dürften wohl kaum in die Zeit während der babyl. Gefangenschaft zu setzen sein. — „Gregor VII war der Sohn eines Zimmermanns (namens Hildebrand)" sieht so aus, als ob Gregors Vater Hildebrand geheißen habe. — S. 194. „Die evangelische Kirche zerfällt in die lutherische und die reformierte. Ihre Hauptunterschiede bestehen in der Abendmahlslehre (Luther: Das ist der wahre Leib und Blut Jesu Christi —; Ref.: Das bedeutet u. s. w. — das Abendmahl wäre also nach letzterer nur ein Gedächtnismahl," ist nicht richtig, denn die letztere Lehre ist nur Zwinglis, nicht auch Calvins Lehre; auf letzterer beruht aber die Lehre der deutschen reform. Kirche im heidelb. Katechismus, vgl. Frage 79 desselben. — Die Definition (S. 201): „Der Katechismus ist ein Buch, worin (!) die Hauptlehren der heil. Schrift, die ein Christ zur Erlangung seiner Seligkeit wissen soll, in Fragen und Antworten kurz zusammengestellt sind" ist mindestens sprachlich ungeschickt. — Das nicänische Glaubensbekenntnis (S. 201) ist erst auf der Synode zu Konstantinopel 381 festgestellt, daher es auch genauer das nicän.-konstantinopolitanische genannt wird. — Der Ausdruck: „Die feine Abgötterei wird in allen Religionen gefunden" ist unrichtig, nicht in der christlichen Religion sondern in den Religionsgemeinschaften (in ihrer konkreten Erscheinung) findet sich feine Abgötterei. — „Unter Gottes Namen verstehen wir die Offenbarungen seines Wesens" besser seines geoffenbarten Wesens. — S. 207. Das Zaubern geschieht nicht nur „betrüglicherweise", sondern auch thatsächlich mit Hülfe ungöttlicher Mittel. — „Ein Seelenmord kann begangen werden 1) durch Verführung, 2) durch falsche Erziehung und Verhinderung der geistigen Entwickelung" vielleicht besser, wie es andere Katechismen geben: durch Ärgernis und Verführung zum Unglauben und Ungehorsam, und durch Lieblosigkeit, da man ihn in seiner Sünde umkommen lässet; vielmehr sollen wir den Nächsten in seinem Seelenheil zu fördern suchen, namentlich durch ein heiliges Vorbild, sanftmütige Ermahnung und treue Fürbitte. — S. 266. Fried-

rich ist nicht = Friedefürst, sondern = der reich, stark ist an Frieden. Elisabeth ist nicht: die Gott Geweihte, sondern wahrscheinlich (Gerenim): Gott ist mein Eidschwur, der, bei dem ich schwöre; Johannes nicht: Gottesgabe, sondern: Gott ist gnädig.

Nachschrift

zu unserer „Beleuchtung" 2c., betreffend die im Päd. veröffentlichte Recension unseres Realienbuches.

Schneller, als wir erwarten konnten, hat sich das Dunkel gelichtet, welches bisher über der Genesis der im Pädagogium veröffentlichten Recension unseres Realienbuches schwebte. Unsere diesbezüglichen Annahmen und Behauptungen haben sich vollauf bestätigt. Die nachstehenden Enthüllungen werden das darthun.

In der Konferenz des Braunschweiger Lehrervereins vom 23. Septbr. cr. erklärte der Waisenhauslehrer Herr **Behrens** von hier, daß er in Gemeinschaft mit dem Waisenhauslehrer Herrn **Heege***) ein Exemplar unseres Realienbuches **behufs Recension mit einem Begleitschreiben an Herrn Dr. Dittes in Wien gesandt habe.** Unsere an Herrn Heege nachträglich gerichtete mündliche Anfrage, ob das betreffende eingesandte Recensionsexemplar mit Unterstreichungen, Randbemerkungen oder sonstigen schriftlichen Beigaben versehen gewesen sei, beantwortete derselbe mit den Worten: „**Das weiß ich nicht!**" Von Herrn Behrens, den wir schriftlich in dieser Angelegenheit befragt haben, ist uns folgende Antwort zugegangen: „Auf Ihren Brief vom 24. d. M. erwidere ich, daß nach Ihrem ganzen Verhalten**) in dieser Sache ich mich nicht veranlaßt sehe, Ihnen privatim irgend welche weitere Eröffnungen zu machen."

Daß diese Antworten der beiden Herren nichts weiter als **Verlegenheitsantworten** sind, wird jeder unbefangene Leser sofort einsehen. Herr Heege müßte doch ein ungemein schwaches Gedächtnis haben, wenn er jetzt nicht mehr wissen sollte, ob das vor etwa 9 Monaten von ihm nach Wien gesandte Recensionsexemplar mit Bemerkungen versehen gewesen ist oder nicht. Eine solche Beigabe ist doch keineswegs etwas Nebensächliches, sondern mußte für den Ausfall der Recension von größter Bedeutung sein. Wir meinen, so etwas vergißt man nicht, noch dazu, wenn man — wie die Herren versichern — ein Recensionsexemplar abschickt, um zu erfahren, ob das eigene Urteil durch das des Herrn Dittes Bestätigung finde oder nicht. Wir können uns die ausweichende Antwort des Herrn Heege nicht anders erklären, als durch die Annahme, daß ihn ein rundes „Nein" mit seinem Gewissen, ein offenes „Ja" aber mit Herrn Dittes in Konflikt gebracht haben würde. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Antwort des Herrn Behrens. Die „weiteren Eröffnungen", die er uns privatim nicht machen will, nötigen zu dem Schlusse, daß er jedenfalls Eröffnungen zu machen hat und zwar solche, die Herrn D. zu kompromittieren imstande sind. Denn fielen sie zu seinen Gunsten aus, so würde doch Herr Behrens, dem ja Herr Dittes so bereitwillig bei Ver-

*) Es sind dies dieselben Herren, welche in einer früheren hiesigen Konferenz unser Buch sehr abfällig beurteilt haben.

**) Herr Behrens scheint es übel genommen zu haben, daß wir den sachlichen Unsinn und die „Schreibfehler" in der qu. Recension aufgedeckt und die Verfasser der letzteren arg in Verlegenheit gebracht haben.

öffentlichung der Recension zu Diensten stand, jedenfalls seinen Freund gern aus der Klemme befreit haben. Das erforderte die einfache Pflicht der Dankbarkeit. Die gegebene Antwort des Herrn Behrens ist aber ganz dazu angethan, gegen Herrn Dittes den schlimmsten Verdacht zu erwecken, denn sie wird von jedem Unbefangenen nur dahin ausgelegt werden können, daß das betreffende Exemplar mit schriftlichen Beigaben versehen war und Herr Dittes in dieser Angelegenheit ein verdecktes Spiel getrieben habe. Will Herr Behrens uns privatim keine „Eröffnungen" machen, so mag er es öffentlich thun. Vielleicht erfahren wir dann, wie das mit eingesandte Begleitschreiben an Herrn Dittes lautete, oder wie das Recensionsexemplar inwendig aussah, ob es mit Rot- oder Blaustift schön bemalt war, und ob wirklich ein Wiener Professor ein solcher Ignorant ist, der nicht weiß, daß der Fuchs Aas und Heringsköpfe fresse, oder ob er diese u. a. „Dummheiten" nur von hier aus adoptiert und dann als eigene Weisheit in die Welt gesetzt hat*).

Wenn so Herr Behrens den Schleier von den Dittesschen Machinationen weiter lüftete, so würde er zu seinem ersten Verdienst, das er sich durch seine „Erklärung" bereits erworben, noch ein zweites hinzufügen. Zu bedauern ist nur, daß Herr Behrens mit seiner Erklärung so lange hinterm Berge zurückgehalten und dieselbe erst abgegeben hat, nachdem wir in unserer „Beleuchtung" nachgewiesen haben, daß Herr D. auf buchhändlerischem Wege das Recensionsexemplar unseres Realienbuches nicht erhalten hat. Weit wichtiger aber ist der Umstand, daß Herr Dittes trotz unseres Drängens diese **thatsächlich stattgehabte Verbindung** zwischen Braunschweig und Wien in seinem 42 Seiten langen Artikel mit keiner Silbe erwähnt, sondern durch wohlberechnete dialektische Wendungen bei seinen Lesern die Vorstellung zu erwecken sucht, als sei unsre Annahme bezüglich der Genesis der qu. Recension nur aus unserer „Neigung zu Fiktionen und Verdächtigungen" entsprungen und durchaus unbegründet. Denn wenn er fortwährend betont, daß seine **Recensenten** keine Verbindung mit Braunschweig gehabt hätten, von **seiner Verbindung mit hiesigen Lehrern aber schweigt**, so will er doch damit der Meinung Geltung verschaffen, daß eine Verbindung anläßlich der Recension unseres Realienbuches mit unsern Gegnern **überhaupt nicht** stattgefunden habe. Eines solchen „Advokatenkniffes" hätten wir Herrn D. nun und nimmer für fähig gehalten. Mag er denn nun auch aus seinem Hinterthürchen entschlüpfen. Die Achtung der deutschen Lehrer wird ihm auf solchem Schleichwege nicht folgen.

Durch die Erklärung der Herren Behrens und Heege ist — was Herr D. bisher zu verdecken suchte — klar erwiesen: 1) daß die im Päd. veröffentlichte Recension unseres Realienbuches nicht direkt von Herrn D., sondern von 2 Braunschweiger Lehrern veranlaßt worden ist; 2) daß die betreffende Recension nicht auf dem „gewöhnlichen", sondern auf einem recht **ungewöhnlichen** Wege zustande gekommen ist; 3) daß thatsächlich eine Verbindung anläßlich der qu. Recension, wenn auch nicht zwischen den Recensenten, so doch zwischen Herrn D. und zwei Braunschweiger Lehrern stattgefunden hat, und daß somit das „offene Geheimnis", welches wir Herrn D. mitgeteilt haben, nicht unbegründet gewesen ist; 4) daß diese Verbindung nicht bloß in der Uebersendung eines Recensionsexemplares be-

*) Bei dieser Gelegenheit erlauben wir uns auch die Anfrage — Anfragen sind ja frei — ob die Herren Behrens und Heege den Artikel in der A. d. L. „Ein wunder Fleck" verfaßt haben.

standen hat, sondern daß letzteres — wie das aus den Verlegenheitsantworten der beiden Herren gefolgert worden muß — mit irgendwelchen schriftlichen Beigaben versehen gewesen ist. Angesichts dieser Umstände sehen wir uns veranlaßt, einige hierhergehörige Aussprüche des Herrn D. zu wiederholen, damit sich die Leser ein klares Urteil über das von ihm in unserer Streitsache eingeschlagene Verfahren bilden können. Im Juliheft S. 631 sagt Herr D. in dem an uns gerichteten Briefe: „Sie (nämlich wir) sind auch davon überrascht, daß eine Recension Ihres Buches im Pädagogium erschienen, ohne daß der Redaktion ein Exemplar eingesendet worden sei, und wollen auch hieraus einen Verdacht gegen die Recensenten ableiten. Sie sind abermals im Irrtum. Das fragliche Buch ist auf demselben Wege in die Hände unsrer Recensenten gelangt, wie jedes andere, und von einer Beziehung derselben zu Ihren persönlichen Gegnern kann in Wahrheit keine Rede sein." Welche Sophisterei! War es denn an dieser Stelle nicht Pflicht des Herrn D., zugleich offen und ehrlich zu erklären, daß diese Verbindung aber zwischen **ihm** und zwei hiesigen Lehrern bestehe? Denn nur so waren seine Leser in den Stand gesetzt, sich ein objektives Urteil über die Sachlage bilden zu können. Im Augusth. d. Päd. S. 648 sagt Herr D.: „Hiermit ist erwiesen, daß die Herren K. und Sch. ihre dienstliche Stellung und die ihnen aus derselben erwachsenen lokalen Händel mit der Recension in die engste Verbindung brachten und **dies fälschlich** rc." So spricht Herr D. zu seinen Lesern, obwohl er sich klar bewußt war, daß die Veranlassung zu der Recension aus Braunschweig stammt. Daß er die „Händel" (? D. V.) hier, wie er behauptet, nicht kannte, entschuldigt sein Verhalten nicht. Wenn Herr Dittes das Recht der freien Kritik — mit der er sich ja so gern brüstet — wahren will, so darf er sich von unberufenen Händen weder ein Recensionsexemplar mit Bemerkungen in die Hände spielen lassen, noch die Direktive für die Recension selbst von andern annehmen. Thut er es, **so tritt er das Recht der freien Kritik mit Füßen.** Anträge der obigen Art sollte jeder Redakteur von vornherein mit Mißtrauen aufnehmen, denn ihr Zweck ist in der Regel kein edler: meistens soll „gelobhudelt" oder „besudelt" werden. S. 685 sagt Herr D: „Ich frage nun jedermann, der einen Begriff von Anstand und Ehre hat, ob er es für möglich gehalten hätte, daß zwei Schulinspektoren durch leidenschaftlichen Zorn über zwei ihrer (? D. V.) Lehrer so sehr verblendet sein könnten, **sich eine ganze Intriguengeschichte zusammenzuspinnen, durch welche auf einen einfachen litterarischen Vorgang ein ganz falsches Licht fällt** rc." Man sieht, was Herr D. leisten kann! Er steht mit den beiden Lehrern, von denen er hier redet, direkt in Verbindung, korrespondiert mit ihnen, nimmt von ihnen ein Recensionsexemplar entgegen und läßt sich von ihnen zur Veröffentlichung einer Recension bestimmen — und dennoch thut er, als hätten diese beiden Lehrer mit der Recension **absolut gar nichts** zu thun, ja, er macht uns den Vorwurf, Intriguen gesponnen zu haben, und versucht, uns Anstand und Ehre abzuschneiden. Wer hätte jemals solch ein **unsauberes Gebahren** bei Herrn Dittes für möglich gehalten! Wahrlich, wir würden an seiner Stelle vor Scham in die Erde sinken! Mag Herr Dittes nun noch erklären, was er will; mag er leugnen oder bekennen: für uns sind seine Worte wertlos. Wer einmal täuscht, kann öfter täuschen.

Braunschweig, den 1. Oktober 1884. *L. Kahnmeyer. H. Schulze.*

Ferner ist erschienen und durch die Verlagsb. H. Wollermann in Braunschweig zu beziehen: Offener Brief an Herrn Direktor Dr. Dittes in Wien 32 S. Pr. 25 Pf. — „Herr Dr. Dittes als Verteidiger einer verunglückten Recension". 20 S., **wird gratis und franco versandt.**

Entwurf eines Sachregisters
zur „Leidensgeschichte der Volksschule ꝛc."
von F. W. Dörpfeld. II. Aufl.

(Von einem Pfarrer.)

Nach dem Durchlesen der „Leidensgeschichte" hatte der Einsender dieses sehr oft Veranlassung, in dem Buche diejenigen Stellen aufsuchen zu müssen, welche diese und jene Fragen auf dem Volksschulgebiete behandeln oder berühren. Es war aber auch eine ganze Reihe anderer Gebiete, die mit demjenigen der Pädagogik in gewissem Zusammenhange stehen oder in Vergleich gestellt wurden, mit in die Erörterungen gezogen worden, so daß mir das Buch als ein unentbehrliches Nachschlagebuch mit z. T. encyklopädischer Natur vorkam. Da mir ein Sachregister zu dem Werke fehlte, benutzte ich die Gelegenheit des wiederholten Durchlesens, mir für meinen persönlichen Gebrauch einen Entwurf zu einem solchen zu machen.

Obwohl nun dieser Entwurf nicht entfernt den Anspruch auf Vollständigkeit machen kann, so stelle ich ihn doch hiermit zur Verfügung, damit derselbe bei der in Aussicht stehenden dritten Auflage des Buches geeignete Verwendung finde, damit ferner die Besitzer der bisherigen Auflagen einen Abdruck desselben ihrem eigenen Exemplar einverleiben können, und damit endlich auch alle Freunde und Interessenten der Sache veranlaßt werden, nicht nur das Buch selbst recht fleißig zu benutzen, sondern auch zu privaten Besprechungen und Arbeiten in Konferenzen recht fruchtbar zu machen. Denn — das ist meine feste Überzeugung — diese „Leidensgeschichte" mit ihrem so reichen und vorzüglichen Inhalt wird auf lange Zeit auf dem Meere der Schule ein Leuchtturm sein, an dem kein ehrliches Schiff, ohne sich großer, ja sicherster Gefahr auszusetzen, unachtsam und leichtfertig wird vorbeisegeln können.*)

Sachregister zur „Leidensgeschichte der Volksschule ꝛc."

von F. W. Dörpfeld (2. Aufl.).

*) Anmerk. d. Redaktion. Besten Dank für diese freundliche Handreichung. Sie wird ohne Zweifel von allen Lesern der „Leidensgeschichte" lebhaft willkommen geheißen werden und von den Lehrern um so mehr, da sie aus einem Pfarrhause stammt und somit ein Beweis ist, daß es auch Geistliche gibt, welche das Buch mit Teilnahme gelesen haben. Die gewünschten Separatabdrücke sollen fertiggestellt werden; man wird sie durch die Verlagshandlung (Wiemann in Barmen) beziehen können. Das Nähere über Preis u. s. w. wird der Verleger in einem der folgenden Hefte d. Bl. mitteilen. — Diejenigen Leser, welche geneigt sind, das vorliegende Sachregister für die bevorstehende 3. Auflage vervollständigen zu helfen, wollen die betreffenden Notizen gütigst bald an den Unterzeichneten einsenden. D.

Inhalt des 28. Bandes.

Im Litterarischen Wegweiser 1884 recensierte Bücher.

Notgedrungene Verteidigung

der „Mitteilung" in No. 5. 6. des evang. Schulblatts gegen die Angriffe des Herrn Schulrats Dr. Kehr und des Herrn Seminarlehrers Sprockhoff.

(S. Beilage zu No. 3 der päd. Blätter und No. 7, 8 des evang. Schulblatts.)

Als ich meine „Mitteilung" dem Redakteur des evang. Schulblattes zur Veröffentlichung übergab, verhehlte ich mir nicht, daß ich dadurch weder dem Herrn Schulrat Dr. Kehr, noch dem Herrn Seminarlehrer Sprockhoff etwas Angenehmes sagen würde, glaubte aber pädagogischen Schriftstellern und solchen, die es werden wollen, einen Blick hinter die Coulissen, wie er mir gestattet worden, nicht vorenthalten zu dürfen. Daran dachte ich aber nicht, daß der klare Sachverhalt verdunkelt werden könnte, wie solches von Herrn Schulrat Dr. Kehr und Herrn Seminarlehrer Sprockhoff geschehen ist, ja daß mir sogar der Vorwurf gemacht werden könnte, ich hätte die faktischen Verhältnisse einem beabsichtigten Zwecke entsprechend verbreht. Dazu kann ich nicht schweigen. Da aber Herr Rektor Dörpfeld aus Gründen, die mir einleuchtend sind, sein Blatt nicht mehr zum Kampfplatz hergeben kann, so bleibt mir kein anderer Weg, die geehrten Leser von der Richtigkeit meiner „Mitteilung" zu überzeugen, als der teure, ein Flugblatt drucken zu lassen, ein Weg, den ich zum zweiten Male nicht einschlagen möchte. Es wird dieses also mein letztes Wort in dieser Angelegenheit sein.

1) Herr Dr. Kehr sagt, Herrn Sprockhoffs Kritik sei sachlich, meine Entgegnung dagegen eine persönlich gereizte.

Jeder unbefangene Leser der Kritik wird mir zugeben müssen, daß dieselbe nicht sachlich war und daß man dem Verfasser eines methodischen Leitfadens eine gelinde Indignation nicht verübeln kann, wenn er seine ganze Arbeit durch folgende Worte abgethan findet: „Und dann das „Methodische" an dem „Leitfaden"! Ei, ei; wer wird z. B. mit dem Schimpansen, Löwen, Bären, Seehund 2c. beginnen? — Doch ich muß abbrechen."

2) Herr Dr. Kehr sagt: „Wenn daher jetzt Herr Wächter die spätere Bemerkung der Verlagsbuchhandlung so auslegt, als ob der „öffentliche Anstoß" und das „Ärgernis" lediglich durch Herrn Sprockhoff hervorgerufen worden sei, so ist das — gelinde gesagt — nicht richtig." Herr Sprockhoff behauptet sogar: „Es ist

falsch, wenn H. W. die Meinung verbreitet, daß der Abdruck nicht erfolgte, weil meine Antwort öffentlichen Anstoß und Ärgernis verursachen werde; er mit seinem maßlosen Geifern über meine unbedeutende Person ist die Veranlassung."

Diese Darstellung ist — gelinde gesagt — nicht richtig. Ich habe nichts ausgelegt und auch nichts davon gesagt, daß öffentlich Anstoß und Ärgernis durch irgend jemand hervorgerufen worden sei. Vielmehr lautet das Urteil des Verlegers, Herrn Thienemann: „Vor Allem aber ist die Spr'sche Entgegnung derart, daß sie Ihnen auch darum schadet, weil sie nur öffentlichen Anstoß und Ärgernis verursachen wird." Daß der Inhalt meiner Bemerkungen diese Wirkung haben werde, davon schreibt Herr Thienemann nichts.

3) Nach Herrn Dr. Kehr's Darstellung, hat er mir die Aufnahme meiner Bemerkungen zugesagt, bevor er sie gekannt hat, und zwar auf Grund eines Briefes vom 14. Dezember 1883, in welchem ich versichert haben soll, daß ich meine Erwiederung möglichst sachlich gehalten habe. Im Vertrauen auf ein Manneswort allein hat er mir also die Zusage gegeben. Aber wie arg hat er sich getäuscht! Als er später die Entgegnung las, da „fand es sich, daß die Darstellung dem gegebenen Versprechen durchaus nicht entsprach." Jetzt bereut es der Herr Schulrat, daß er mir darauf meine Entgegnung nicht sofort zurückgeschickt hat!

Zum bessern Verständnis des Lesers muß ich dem hinzufügen, daß Herr Dr. K. vor Einsendung des Manuskripts keinen Brief von mir erhalten hat. Am 14. Dezember habe ich vielmehr Brief und Manuskript zusammen eingeschickt und darauf am 16. Dezember folgende Antwort erhalten:

„Ihren Wunsch bezüglich des Abdrucks Ihrer Entgegnung im nächsten, also 2. Hefte meiner pädagogischen Blätter werde ich gern erfüllen."

Wenn Herr Dr. K. diese Zusage gegeben hat, bevor er sich das Manuskript angesehen, so ist das seine eigene Unvorsichtigkeit, nicht mein Verschulden. — Später schickte ich noch einige Zusätze ein, und Herr Dr. K. antwortete mir am 28. Dezember:

„Aber machen Sie sich über die Sache doch keine Sorgen! Es versteht sich ja doch ganz von selbst, daß ich nicht allein Ihre vorige, sondern auch Ihre letzte Zuschrift aufnehme, resp. den Zusatz mit veröffentliche."

Und noch immer kannte Herr Dr. K. mein Manuskript nicht? Merkwürdig!

4) Herr Dr. K. sagt, er habe Herrn Sprockhoff gebeten, sich mit mir in Verbindung zu setzen, um die unerquicklichen persönlichen Bemerkungen fern zu halten. Trotz aller Vermittelungsversuche sei ich aber auf diesen seinen Wunsch nicht eingegangen.

Wie geschickt und zart sich Herr Spr. seiner Aufgabe entledigt hat, möge sein Brief, der jetzt folgt, darthun. Die gesperrt gedruckten Worte sind von Herrn Spr., nicht von mir unterstrichen worden.

Berlin, S. W. Friedrichstr. 229, d. 19.1. 1884.

Sehr geehrter Herr Kollege!

Ihre „Bemerkungen" zu meiner Kritik Ihrer Zoologie haben mir viel Vergnügen gemacht; wie können Sie nur so taktlos sein und sich solche Blößen geben! Der von Ihnen beliebte Ton ist ganz verkehrt und erweckt sofort die Meinung gegen Sie. Ich habe die Antwort auf Ihre Bemerkungen längst fertig, habe sie aber immer noch zurückgehalten, hoffend, daß Sie sich eines Besseren besinnen würden; jetzt schreibt aber Herr Kehr, daß der Abdruck im nächsten Hefte erfolgen solle. Da wende ich mich noch in letzter Stunde an Sie, freundlich wie meine Antwort gehalten ist, und bitte Sie in Ihrem eigenen Interesse wie im Interesse Ihres Buches: Bitten Sie Herrn Dr. Kehr, von Veröffentlichung Ihrer „Bemerkungen" und meiner Antwort abzusehen. Schreiben Sie einfach: „Ich bin mit der Beurteilung meines Leitfadens seitens des Herrn Spr. nicht zufrieden und bitte um Motivierung des Urteils, daß derselbe für Mädchenschulen durchaus nicht zusagen kann." — Nichts weiter. Dann werde ich Ihnen ebenso einfach nachweisen, daß jenes Urteil das mildeste ist, was in diesem Falle überhaupt denkbar und bei gründlicher sachlicher Prüfung möglich ist; daß der Inhalt Ihres Buches zum größten Teile die betreffenden Verhältnisse ganz außer Acht läßt 2c. 2c., kurz: daß Ihr Buch gar nichts taugt, daß die günstigen Urteile von anderer Seite oberflächlich, gewissenlos und falsch sind. Wenn Ihnen daran liegt, dann schreiben Sie, wie oben erwähnt; aber nehmen Sie von Ihren maßlosen Schmähungen und Verunglimpfungen meiner unbedeutenden Person Abstand, welche mir zwar gar nichts schaden, Ihnen aber sehr. Am besten allerdings — in Ihrem Interesse! wäre es, wenn sie es bei meiner milden Beurteilung bewenden ließen; denn dann behalten die anderen Urteile zunächst ihren Wert, Ihnen wird die Freude an Ihrem Werke nicht gestört, und wer in erster Linie auf das gefällige Äußere etwas giebt, wird gewiß an Ihrem Buche den größten Gefallen finden. Ich rate Ihnen das sehr und zu allererst; empfehle Ihnen sodann als zweite Art jene vorerwähnte, einfache und sachliche Form, auf die dann eine ebenso einfache und sachliche Antwort erfolgt, welche Ihnen aber schwerlich gefallen wird und Ihrem Buche entschieden schadet. Wünschen Sie aber Veröffentlichnng Ihrer giftigen Ergüsse und maßlosen Ausfälle, so soll derselben gar nichts im Wege stehen*); wollen Sie sich aber für alle Unannehmlichkeiten, die Sie sich dadurch bereiten, d. h. die Ihnen meine Antwort bringen wird, gef. selbst verantwortlich machen. Aber nehmen Sie es nicht leicht, das bitte ich.

Und nun zum Schluß und zunächst in aller Freundlichkeit noch Eins: Lassen Sie es mit jener Beurteilung, die ich wirklich nicht milder fassen konnte und nur mit Rücksicht auf die verdienstvolle Verlagsanstalt so milde gehalten habe — lassen Sie es dabei bewenden, das wird Ihrem Buche gar nichts schaden, und wenden Sie sich freundlichst an mich (d. h. privatim!) mit der Bitte, Ihnen ebenso freundlich und privatim mitzuteilen, was ich an Ihrem Buche auszusetzen habe. Das führt viel besser zum Ziele und dient Ihrer Sache; die jetzt von Ihnen beliebte Art ist für mich die denkbar vorteilhafteste, für Sie dagegen die allerglücklichste. Doch muß die ganze Sache in spätestens 8 Tagen ganz erledigt und zum Abschluß gekommen sein, da das 2. Heft bereits unter der Presse ist, wie Herr Kehr schreibt, und es jetzt schon

*) Vergl. damit Herrn Sprockhoffs Eingeständnis auf S. 268 des evang. Schulblatts, daß der Abdruck meiner Bemerkungen mit Absicht verhindert worden ist, und dagegen Herrn Kehr's Behauptung, daß er ganz unschuldig an dem Nichtabdruck sei.

an Ihren „Bemerkungen“ und meiner Antwort liegt. Glauben Sie, ich meine es zunächst gut mit Ihnen und mit Ihrem Buche; später steht die Sache anders.

Ergebenen Gruß

Sprockhoff.

Erbitte **umgehend** gef. Bescheid.

Von diesem Briefe habe ich selbstverständlich Abschrift genommen.

Spr.

Soweit Herr Sprockhoff. Die geehrten Leser werden hieraus ersehen, ob es wahr ist, was Herr Spr. S. 268 behauptet: „Es ist aus dem Zusammenhang gerissen, entstellt und falsch, was Herr W. aus meinem privaten Briefe mitteilt“.*) Wer will es mir verdenken, daß ich nach einem solchen Briefe nur einige persönliche Bemerkungen strich? Wie konnte ich aus diesem Briefe ersehen, daß er einen Wunsch des Herrn Dr. Kehr zum Ausdruck bringen sollte? Weshalb bediente sich Herr Dr. K. eines so ungeschickten Vermittlers? Was hinderte ihn als Redakteur zu sagen: „Ich kann Ihre Bemerkungen nur dann aufnehmen, wenn Sie dieses und jenes streichen?“ Warum hat er mir denn bedingungslos versprochen, meine Bemerkungen aufzunehmen?

Hiermit glaube ich die Richtigkeit meiner „Mitteilung“ bewiesen zu haben. Indem ich darauf verzichte, auf die von Herrn Sprockhoff versuchten Verdächtigungen zu antworten, und nur konstatiere, daß ich keinen Rezensenten aufgefordert habe „geeignete Schritte“ gegen Herrn Spr. zu unternehmen, wende ich mich schließlich

5) zu der Bemerkung der Verlagshandlung. Dieselbe erklärt, daß sie im nächsten Hefte meine Entgegnung und die Sprockhoff'sche Rechtfertigung aufnehmen werde, da mir an der Veröffentlichung derselben so viel gelegen sei.

Dagegen erkläre ich: Mir ist jetzt nichts mehr daran gelegen. Ein Rezensent, welcher ein Buch, das nach seiner Meinung gar nichts taugt, milde beurteilt aus Rücksicht gegen eine Verlagsanstalt, kann auch ein gutes Buch aus anderen als sachlichen Gründen verdammen. **Sein Urteil ist ungültig,** weil nicht objektiv. Das einzige Interesse kann für mich nur darin bestehen, meine Neugierde zu befriedigen. Ich bin nämlich neugierig, wie Herr Sprockhoff den Nachweis liefern wird, „daß Ihr Buch gar nichts taugt, daß die günstigen Urteile von anderer Seite oberflächlich, gewissenlos und falsch sind,“ und wie ein Rezensent es fertig bringt, durch eine Rezension „nur öffentlichen Anstoß und Ärgernis“ zu verursachen.

Altona, im Juli 1884. **Chr. Wächter.**

*) Ich bitte die geehrten Leser zu beachten, daß ich nur durch Veröffentlichung des ganzen Briefes diesen und Herrn Dr. K.'s Vorwurf widerlegen konnte.

Druck von H. W. Köbner & Co. in Altona.